



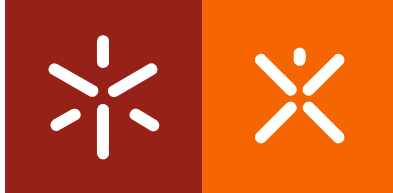
**O Jogo Pedagógico e a Expressão  
Plástica para a motivação nas  
aprendizagens escolares – Contributos  
de um Projeto Curricular Integrado**

Joana Patrícia da Costa Martins Abreu

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação







**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Joana Patrícia da Costa Martins Abreu

**O Jogo Pedagógico e a Expressão  
Plástica para a motivação nas  
aprendizagens escolares – Contributos  
de um Projeto Curricular Integrado**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho Efetuado sob a orientação do  
**Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Joana Patrícia da Costa Martins Abreu

**Endereço eletrónico:** jpatricia@live.com.pt

**Telefone:** 912492095

**Título:** O Jogo Pedagógico e a Expressão Plástica para a motivação nas aprendizagens escolares – Contributos de um Projeto Curricular Integrado

**Orientador:** Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

**Ano de Conclusão:** 2016

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA PROJETO PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,  
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, abril de 2016

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Joana Patrícia da Costa Martins Abreu)

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe.

**Jean Piaget**



## Agradecimentos

---

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. Saint-Exupéry

---

O presente relatório de investigação retrata o culminar de um dos grandes desafios da minha vida, durante o qual amadureci, aprendi, cresci e concretizei parte de um sonho pessoal e profissional. Contudo, todo este trabalho só foi possível graças ao contributo de várias pessoas que marcaram o meu percurso e a quem dirijo agora um especial agradecimento.

Primeiramente, aproveito esta oportunidade para expressar os meus sinceros agradecimentos ao meu Orientador, o Doutor Carlos Silva pela sua disponibilidade, pelos momentos de reflexão e apoio, pelos comentários que culminaram na construção e desenvolvimento deste trabalho e fundamentalmente por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades.

Ao Professor Saulo Marinho, por me ter ajudado enquanto profissional e, sobretudo, enquanto pessoa. Agradeço pelos momentos de aprendizagem, pela partilha, pelo empenho e por me ter aberto as portas do seu espaço profissional e pedagógico e deixar participar no processo de construção de conhecimento pelos alunos e ter observado as suas conquistas.

Aos meus queridos pais. Obrigado pelo vosso amor e ajuda incondicional, pela vossa sabedoria, pelos momentos de desabafo, pelos debates e discussões criados, por todos os carinhos dados e pela vossa maneira de ser única. Obrigada pela oportunidade e confiança que depositaram em mim ao longo desta etapa, pelos conselhos oportunos e pela educação que sempre insistiram e me proporcionaram a oportunidade de ter. A vocês, razão da minha existência, dedico este trabalho como uma pequena recompensa por tudo o que fizeram por mim.

Ao meu maninho. A ti, meu irmão dedico-te esta conquista. Obrigado por confiares em mim e insistires no seguimento dos meus sonhos. Obrigado pelo teu apoio, pela ajuda prestada ao longo da elaboração deste relatório, pelos teus sábios conselhos, pela tua confiança, pelo encorajamento e luta nos momentos de maior fragilidade, pela paciência, pela tua amizade e fundamentalmente pelo teu amor. Sem ti nada valeria a pena.

Ao meu grande amor. Obrigado pelos teus conselhos, por ouvires todos os meus desabafos, por me confortares nos momentos de maior angústia e aflição, mesmo naqueles em que as lágrimas insistiam em cair, e, fundamentalmente, por estares sempre ao meu lado sem nunca exigir nada em troca. Obrigado pelo teu amor, pelo teu carinho e pela tua amizade. Sem ti, nada teria significado.

Aos meus três tesouros. Assim como Dartacão nas histórias de Alexandre Dumas tinha três mosqueteiros que o ajudavam nas suas conquistas, eu tive o privilégio e o prazer de ter também três mini-mosqueteiras ao meu lado, a Leonor, a Maria e a Diana. A vocês minhas guerreiras, um muito obrigado pelo carinho, amor, inocência, alegria e brincadeira. Graças a vocês, este percurso foi muito mais feliz.

Finalmente, como já dizia o poeta Fernando Pessoa, “Tudo vale a pena quando a alma não é pequena”; por isso, deixo aqui um agradecimento especial a todos os alunos da sala do 2.º I. Um muito obrigado por me terem deixado entrar nas vossas vidas e por me terem acolhido com tanto carinho e amor. Obrigado, pelo vosso entusiasmo e participação ativa em todo este processo.



## Resumo

Hodiernamente, a escola contemporânea, mutabilizada pela globalização, pelas diversas mudanças educativas e pelo crescente processo de massificação do ensino, depara-se com a necessidade de encontrar novas estratégias pedagógicas e métodos de ensino e aprendizagem que contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento harmonioso da criança e do jovem e, cumulativamente, para o seu sucesso educativo escolar. Este panorama requer por parte dos professores e educadores uma reflexão contínua das suas práticas educativo-pedagógicas, privilegiando sobretudo modelos pedagógicos diferenciadores que respeitem a individualidade do aluno, contribuindo assim para o enriquecimento do contexto educativo e motivação dos alunos para a aprendizagem.

Algumas destas estratégias pedagógicas diferenciadoras, defendidas e corroboradas pela multiplicidade de autores com investigação desenvolvida nesta área, permeia o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas e recreativas, desenvolvidas sob a forma de jogos pedagógicos e de atividades de expressão plástica. Estas atividades, quando aliadas aos conteúdos programáticos, motivam e mobilizam unanimemente os alunos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pela sua vertente prática e lúdica, ou seja, através jogo, do brincar, pretende-se a promoção de um conjunto de competências cognitivas, sociais, relacionais, psicomotoras e pessoais que, em associação, promovem um desenvolvimento ótimo da criança e do jovem.

Neste sentido, o presente relatório tem como principal objetivo analisar as potencialidades dos jogos lúdico-pedagógicos e da expressão plástica para a motivação das aprendizagens escolares numa turma do 2.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Como tal, para a realização deste estudo, optou-se pela metodologia de investigação-ação de natureza qualitativa, tendo como principais instrumentos de recolha de dados, a observação participante, os registos do professor (notas de campo), as produções dos alunos e os registos áudio/fotográficos.

Os resultados deste estudo sugerem que os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica constituem-se como um fator de potenciação da motivação e do trabalho cooperativo, permitindo despoletar uma maior predisposição do grupo-turma para a realização de novas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Jogos Lúdico-Pedagógicos; Expressão Plástica; Motivação; Aprendizagem.



## Abstract

In our times, contemporary school that has been transformed by the globalization, diverse educational changes and the growing process of massification of education is faced with the need to find new pedagogical strategies and teaching methods that effectively will contribute to the harmonious development of child and youth and cumulatively for their school educational success and cumulatively for their school educational success. This calls that teachers and educators have a continuous reflection of its educational and pedagogical practices, focusing especially on pedagogical models that are differentiators and respect the individuality of the student, thus contributing to the enrichment of the learning environment and motivation for the learning process.

Some of these differential teaching strategies, defended and supported by the multiplicity of authors with investigation developed in this area, permeates the development of ludic educational and recreational activities, built in the form of educational games and plastic expression activities.

These activities, when combined with the program contents, will motivate and unanimously mobilize the students to develop significant learning due to its practical and playful aspects, i.e. through games and play, it is intended the promotion of a set of cognitive, social, personal and relational skills that, in combination, promote optimal development of children and youth.

In this sense, this report has as main objective to analyse the potential of recreational and educational games and artistic expression on the motivation of school learning in a 2nd year class of the 1st cycle of basic education.

Therefore, in order to carry out this study, a qualitative research-action methodology was chosen and had participant observation, teacher records (field notes), student productions and audio/photographic entries as main data collection instruments.

The results of this study suggest that recreational and educational games, as well as artistic expression, constitute a potentiating factor of motivation and cooperative work, triggering a greater predisposition of the class group for the realization of new learnings.

**Keywords:** Playful Pedagogical Games; Artistic Expression; Motivation; Learning



## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| Agradecimentos.....  | v         |
| Resumo.....  | vii       |
| Abstract.....  | ix        |
| Índice.....  | xi        |
| Índice de Figuras.....   | xiii      |
| Índice de Gráficos.....  | xv        |
| Siglas e abreviaturas.....   | xv        |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>1</b>  |
| A observação e a estruturação do caminho de investigação.....                | 3         |
| <b>CAPÍTULO I – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação.....</b> | <b>7</b>  |
| Apresentação.....  | 9         |
| 1. Caraterização do agrupamento.....   | 9         |
| 1.1. Caraterização da escola.....  | 11        |
| 1.2. Caraterização da turma.....   | 13        |
| 2. Definição e justificação da questão de investigação.....                  | 17        |
| <b>CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico.....</b>                              | <b>21</b> |
| Apresentação.....  | 23        |
| 1. Educação Básica.....  | 24        |
| 1.1. Conceito de Currículo.....  | 28        |
| 1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                          | 30        |
| 1.3. Modelo PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social).....             | 32        |
| 1.3.1. Projeto Curricular Integrado.....                                     | 33        |
| 2. O jogo.....   | 37        |
| 2.1. Conceito de jogo.....   | 38        |
| 2.2. Tipologia e classificação dos jogos.....                                | 41        |
| 2.3. A criança e o jogo.....   | 45        |
| 2.4. A importância do jogo para o desenvolvimento da criança.....            | 46        |
| 2.5. A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem.....         | 48        |
| 3. Expressão Plástica.....   | 50        |
| 3.1. A Expressão Plástica e o seu lugar no ensino.....                       | 51        |
| 3.2. A Expressão Plástica e a Criança.....                                   | 53        |
| 3.3. As potencialidades da Expressão Plástica.....                           | 55        |
| 4. A motivação na educação.....  | 57        |
| 4.1. Definição de motivação.....   | 58        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2. Motivação intrínseca e extrínseca .....   | 59        |
| 4.3. O papel do professor na motivação dos alunos.....   | 60        |
| <b>CAPÍTULO III – Enquadramento Metodológico.....</b>  | <b>63</b> |
| Apresentação .....   | 65        |
| 1. Abordagem metodológica .....  | 65        |
| 2. Questão de investigação e objetivos do estudo.....  | 68        |
| 3. Métodos e técnicas de recolha de dados.....   | 69        |
| 4. Plano geral de intervenção .....  | 70        |
| <b>CAPÍTULO IV – Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem<br/>pelo mundo da arte e dos jogos” .....</b> | <b>77</b> |
| Apresentação .....   | 79        |
| 1. Prioridades e justificação do Núcleo Globalizador.....  | 79        |
| 2. Objetivos do Projeto Curricular Integrado .....   | 81        |
| 3. Competências gerais e transversais .....  | 82        |
| 3.1. Competências gerais.....  | 83        |
| 3.2. Competências transversais .....   | 83        |
| 4. Princípios Educativos da ação pedagógica .....  | 84        |
| 5. Desenho do Projeto Curricular Integrado.....  | 87        |
| 6. Atividades Integradoras .....   | 88        |
| 6.1. A Atividade Integradora “Uma viagem pelo mundo da arte” .....   | 91        |
| 6.2. Mapa de conteúdos .....   | 95        |
| <b>CAPÍTULO V – “JogArte”, Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>                                       | <b>99</b> |
| Apresentação .....   | 101       |
| 1. Descrição e análise das atividades lúdico-pedagógicas .....   | 101       |
| 1.1. Jogo “Caça ao erro” .....   | 102       |
| 1.2. Jogo “Procura o par” .....  | 104       |
| 1.3. Jogo do “Galo das operações matemáticas” .....  | 107       |
| 1.4. Jogo “Põe-te à prova” .....   | 110       |
| 2. Descrição e análise das atividades de Expressão Plástica.....   | 113       |
| 2.1. Construção de figuras inspiradas nas obras de Alberto Giacometti .....                                      | 113       |
| 2.2. Recriação em tela de obras de Vincent Van Gogh, Piet Mondrian, Claude Monet<br>e Pablo Picasso .....        | 116       |
| 2.3. Recriação em azulejo da obra “Os círculos concêntricos”, de Wassily Kandisky .....                          | 119       |
| 2.4. Recriação da obra o “O grito”, de Edvard Munch.....   | 121       |
| 3. O Jogo Pedagógico e a Expressão Plástica para a motivação<br>nas aprendizagens escolares .....                | 123       |

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO VI – Considerações Finais</b> .....                                      | 127 |
| Apresentação .....   | 129 |
| 1. Aprendizagens escolares dos alunos.....   | 130 |
| 2. Desenvolvimento Curricular e Profissional.....                                    | 131 |
| 3. Limitações e Recomendações.....   | 132 |
| <b>Referências Bibliográficas e Legislação Consultada</b> .....                      | 135 |
| 1. Referências Bibliográficas.....   | 137 |
| 2. Legislação Consultada.....  | 143 |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 145 |
| Anexo 1 – Recursos utilizados no jogo do “Caça ao erro” .....                        | 147 |
| Anexo 2 – Recursos utilizados no jogo “Procura o Par” .....                          | 153 |
| Anexo 3 – Recursos utilizados no jogo “Jogo do Galo das Operações Matemáticas” ..... | 159 |

## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 – Planta do Centro Escolar do Fujacal. ....  | 12 |
| Figura 2 – Estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014 (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012). .... | 31 |
| Figura 3 – Critérios para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996). ....   | 35 |
| Figura 4 – Polos e dimensões do jogo segundo Caillois (1990).....   | 42 |
| Figura 5 – Classificação de jogo apresentada por Piaget (1971). ....  | 43 |
| Figura 6 – Classificação do jogo segundo Chateau (1987).....  | 44 |
| Figura 7 – Classificação do jogo segundo Grando (2001). ....  | 45 |
| Figura 8 – Classificação do jogo proposta no manual “Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” (2001).....  | 45 |
| Figura 9 – Os dez mandamentos do jogo (Adaptado de Alsina, 2006, p. 7). ....  | 49 |
| Figura 10 – Ciclo de investigação-ação. ....  | 67 |
| Figura 11 – Principais “jogos lúdico-pedagógicos” desenvolvidos ao longo de todo o projeto. ....  | 72 |
| Figura 12 – Atividades de “Expressão Plástica” desenvolvidas ao longo de todo o projeto. ....   | 73 |
| Figura 13 – Atividades selecionadas para o capítulo da descrição e análise dos resultados .....   | 74 |
| Figura 14 – Esquema representativo da construção do Projeto Curricular Integrado. ....  | 88 |
| Figura 15 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos” .....   | 89 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 16 – Nota explicativa dos símbolos utilizados na construção do desenho global do Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”..... | 90  |
| Figura 17 – Desenho da Atividade Integradora “Uma viagem pelo mundo da arte”.....  | 92  |
| Figura 18 – Mapa de conteúdos referente à Atividade Integradora relacionada com a viagem pelo mundo da arte.....   | 96  |
| Figura 19 – Alunos a jogarem ao Jogo "Caça ao erro".....   | 103 |
| Figura 20 – Exemplo das cartas utilizadas no jogo "Procura o Par". ....  | 105 |
| Figura 21 – Alunos a jogarem ao jogo "Procura o Par".....  | 106 |
| Figura 22 – Exemplos de cooperação entre os grupos.....  | 107 |
| Figura 23 – Constituição do jogo do galo das operações matemáticas.....  | 108 |
| Figura 24 – Alunos a jogarem ao “jogo do galo das operações matemáticas”.....  | 109 |
| Figura 25 – Aluno a ajudar a colega de equipa.....   | 110 |
| Figura 26 – Tabuleiro em pano do Jogo "Põe-te à prova”.....  | 111 |
| Figura 27 – Alunos a jogarem ao jogo "Põe-te à prova". ....  | 112 |
| Figura 28 – Grupo a discutir a resposta à questão apresentada.....   | 113 |
| Figura 29 – Alunos a explorar os materiais para a construção de uma figura baseada em Alberto Giacometti.....  | 115 |
| Figura 30 – Processo de elaboração das figuras de Alberto Giacometti.....  | 115 |
| Figura 31 – Recriação da obra "A Praça" de Alberto Giacometti. ....  | 115 |
| Figura 32 – Constituição da “Caixa Mágica” com cartões de identidade de quatro pintores: Vincent Van Gogh, Piet Mondrian, Claude Monet e Pablo Picasso. ....                   | 116 |
| Figura 33 – Realização do esboço pelos alunos numa folha branca de obras famosas de vários pintores. ....  | 117 |
| Figura 34 – Alunos a realizarem a pintura.....   | 118 |
| Figura 35 – Exemplos de algumas das obras pintadas em tela pelos alunos.....   | 118 |
| Figura 36 – Alunos a recriarem a obra "Círculos Concêntricos" em azulejo, de Wassily Kandinsky.....  | 119 |
| Figura 37 – Construção do friso baseado na obra "Círculos Concêntricos", de Wassily Kandinsky.....   | 121 |
| Figura 38 – Alunos a imitarem um grito, para posterior utilização na recriação da obra "O Grito", de Edvard Munch.....   | 122 |
| Figura 39 – Alunos a recriarem o fundo da obra "O grito", de Edvard Munch.....   | 123 |
| Figura 40 – Recriação da obra "O Grito" de Edvard Munch com a sobreposição da fotografia na tela.....  | 123 |



## Índice de Gráficos

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Idades dos alunos da turma do 2.º I. ....    | 14 |
| Gráfico 2 – Diversidade cultural da turma do 2.º I. .... | 14 |

## Siglas e abreviaturas

- 1CEB      1º Ciclo do Ensino Básico
- AEC      Atividades de Enriquecimento Curricular
- CAF      Componente de Apoio à Família
- LBSE      Lei de Bases do Sistema Educativo
- PCI      Projeto Curricular Integrado
- PES      Prática de Ensino Supervisionada





---

# INTRODUÇÃO

---





## A observação e a estruturação do caminho de investigação

O presente relatório de investigação surge no âmbito da unidade curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho constitui-se como uma resenha do plano de intervenção pedagógica, no que diz respeito aos propósitos de investigação, tendo como objetivo primordial dar a conhecer, de uma forma reflexiva, as principais atividades que permitiram dar resposta à questão: Como é que os jogos pedagógicos e a Expressão Plástica influenciam a aprendizagem e a motivação dos alunos?

A seleção desta temática resultou do período de “observação inicial” – designação presente nos documentos orientadores da PES –, integrada na estrutura da própria unidade curricular. Como refere Deshares (1992, p. 295), a observação “constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa”. Atendendo a esta premissa, esta observação, particularmente direta e não participante, com a duração de três semanas, permitiu identificar que a maioria dos alunos evidenciava uma desmotivação considerável para a realização das diferentes atividades propostas.

Fruto dos múltiplos contributos desta observação, foi possível verificar que a maioria dos alunos apresentavam mudanças de comportamentos e atitudes favoráveis quando confrontadas com recursos e materiais que evidenciavam um acentuado caráter pedagógico e plástico.

Com base nestas premissas, constitui-se como objetivo extensível a todo o trabalho desenvolvido no âmbito da PES, e em particular no decorrer do processo de investigação, o alargamento de novos horizontes aos alunos, motivando-os para a construção informada e estruturada de novas aprendizagens.

Mediante tal e atendendo à natureza investigativa e formativa das intervenções didático-pedagógicas, foi utilizada como metodologia a investigação-ação colaborativa. De acordo com Lopes (2011, p. 117) esta metodologia descreve “processos de investigação de que deveriam resultar – de forma simultânea – avanços teóricos e mudanças sociais”. Concernente à educação, a metodologia de investigação-ação visa essencialmente proporcionar ao professor “ferramentas capazes de desenvolver estratégias e métodos próprios adaptados à realidade educativa e social da sua turma, respeitando a heterogeneidade e os diferentes ritmos de aprendizagem, permitindo ao aluno o alargamento dos seus conhecimentos em múltiplas áreas do saber” (Abreu, 2014, p. 6).

Por outro lado, como salienta Sanches (2005, p. 140) “uma metodologia centrada na investigação-ação permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão”.

Assim sendo, e no que se refere à topografia do trabalho aqui apresentado, este é constituído, na

sua íntegra, por seis capítulos, tendo em conta as orientações previamente estabelecidas para a sua construção.

O **Capítulo I**, intitulado “Contexto de Intervenção e de Investigação”, encontra-se dividido em dois pontos primordiais. O primeiro refere-se à apresentação sumária do contexto de intervenção, onde é feita a caracterização da Escola EB1/JI do Fajal, integrada no Agrupamento de Escolas André Soares. Para além da descrição do local de estágio, neste ponto, tornou-se pertinente fazer, também, uma descrição da turma do segundo ano de escolaridade. Esta caracterização torna-se fundamental, pois ajuda-nos a perceber e compreender, de uma forma cabal, todas as escolhas e decisões tomadas para a construção e desenvolvimento da prática pedagógica e do decorrente processo de investigação. Deste modo, neste capítulo, é possível encontrar-se, assim, a identificação do problema que suscitou e justificou a temática intervenção pedagógica que sustenta as opções de investigação. Como refere Deshaies (1992, p. 176), “a etapa fundamental de qualquer investigação reside num problema a clarificar, a delimitar”. Mediante tal, torna-se objetivo central deste relatório responder à seguinte questão-problema: “Como é que os jogos pedagógicos e a expressão plástica influenciam a aprendizagem e a motivação dos alunos?”.

No **Capítulo II**, intitulado “Enquadramento Teórico”, apresenta-se uma resenha de vários contributos teóricos que servem de base e sustentação teórica para a construção deste relatório de investigação. De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 33) a revisão da literatura e consequente construção do enquadramento teórico que suporta toda a informação descrita, tem como objetivo “a aquisição de conhecimento científico na área da investigação, que seja relevante e permita ajudar a encontrar a(s) resposta(s) para a problemática em estudo”. Neste sentido, e como forma de contextualizar a temática em estudo, numa primeira fase, apresenta-se uma breve abordagem à Educação Básica e ao Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), e ainda, à importância do Projeto Curricular Integrado (PCI), enquanto suporte para o desenvolvimento de toda intervenção pedagógica e do tema da investigação. Num segundo ponto deste capítulo expõe-se uma análise sobre a importância do jogo no 1CEB, intercalada com a importância das atividades lúdicas para a construção e desenvolvimento de múltiplos conhecimentos, de carácter mais abrangente e globalizador para o aluno.

No que diz respeito ao **Capítulo III**, intitulado “Enquadramento Metodológico”, procura-se situar esta análise dentro de uma abordagem qualitativa, interpretativa e descritiva como sendo a mais adequada à ação desenvolvida ao longo da intervenção pedagógica e do plano de investigação. Posto isto, neste ponto, apresenta-se uma explicação acerca do procedimento metodológico, com especial enfoque para a investigação-ação, dando destaque aos principais métodos e técnicas utilizadas na recolha de dados, nomeadamente a observação participante, notas de campo, produções dos alunos e

registos fotográficos e áudio.

Relativamente ao **Capítulo IV**, intitulado “Projeto Curricular Integrado: “JogArte: Uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”, trata de apresentar o PCI que serviu de alicerce para a construção da intervenção pedagógica e o devir investigativo, dando a conhecer de forma mais pormenorizada e cabal as atividades relativas ao processo de intervenção e investigação.

O **Capítulo V**, intitulado “Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção”, descreve a globalidade das atividades e os dados que foram recolhidos ao longo da sua dinamização. Toda a informação recolhida é analisada à luz dos contributos teóricos apresentados nos capítulos anteriores e corroborada com evidências que procuraram validar a expressão plástica e os jogos pedagógicos como eventuais elementos potenciadores da aprendizagem e da motivação.

Por fim, o último capítulo deste relatório de investigação, o **Capítulo VI**, intitulado “Considerações Finais”, tem como objetivo principal apresentar uma reflexão crítica, intrínseca a todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, e em especial ao labor de investigação, promotora de novas reflexões e adaptações à ação educativa futura, sensível aos interesses dos alunos como ponto de partida para a construção e desenvolvimento de novas competências académicas e profissionais.







---

# CAPÍTULO I

## – Contexto de Intervenção e Definição da Investigação

---





## Apresentação

---

O professor deve proceder à localização geográfica e ambiental da escola. Deve averiguar qual o sistema sociocultural, económico e familiar onde a comunidade educativa está inserida. Através desta análise será possível dinamizar as relações entre a escola e a comunidade e, por outro lado, fazer um levantamento dos recursos existentes na comunidade escolar, por forma a rentabilizá-los. (Gomes, 1994, p. 26)

---

A PES, enquanto unidade curricular obrigatória do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pressupõe que os alunos, após a aprendizagem teórica, possam transferir e aplicar num contexto real, os conhecimentos que foram adquirindo e desenvolvendo ao longo da sua formação.

Atendendo à citação inicial que norteia a iniciação deste capítulo, um projeto de intervenção deve ser construído tendo por base o meio ambiente onde a instituição se insere. Esta ação permite rentabilizar os recursos humanos e materiais, bem como o reconhecimento dos saberes e interesses dos alunos de forma a “ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, citado por Mendonça, 2002, p. 47).

Cientes desta importância, no presente capítulo apresenta-se uma breve caracterização do agrupamento, da escola onde decorreu e foi desenvolvida a PES, bem como da própria turma onde se procedeu à intervenção pedagógica. Com o objetivo de realizar uma caracterização minuciosa, clara e cabal, foram utilizados como elementos de suporte os documentos oficiais da instituição, as observações diárias e as interações observadas com todos os intervenientes no processo.

O estudo destes dados permitiu encontrar elementos e fatores significativos para a estruturação e planificação da prática de intervenção-pedagógica, ajudando a adaptar opções metodológicas e sugestões de atividades que vão de encontro às necessidades, interesses e características dos alunos da turma.

### 1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas André Soares está situado no centro da cidade de Braga, uma cidade com um enorme e importante legado histórico. Esta cidade minhota é considerada por muitos, uma cidade antiga e uma das cidades cristãs mais antigas do mundo. Fundada no tempo dos Romanos como Bracara Augusta, esta cidade conta com mais de 2000 anos de história.

Acerca de Braga e da sua magnificência o Projeto Educativo do Agrupamento (2009-2013, pp. 2-3) refere que esta cidade está “repleta de cultura e tradições, onde a História e a Religião vivem lado a lado com a indústria tecnológica”. Esta cidade inspirou personalidades de renome nacional e

internacional, como o próprio patrono do Agrupamento, André Soares, D. Diogo de Sousa, Camilo Castelo Branco, Alberto Sampaio, entre outros.

Relativamente à sua localização, Braga fica situada no Norte de Portugal, mais propriamente no Vale do Cávado, possuindo um total que ronda os 175 000 habitantes no seu concelho.

No que se refere aos estabelecimentos de ensino que fazem parte do Agrupamento André Soares, podem ser referidos cinco, nomeadamente, a Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim-de-Infância de S. Lázaro (união de freguesias de S. José de S. Lázaro e de S. João Souto), o Centro Escolar de Ponte Pedrinha (freguesia de Maximinos), a Escola Básica do 1.º ciclo do Carandá, o Centro Escolar do Fujacal e a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo André Soares. Acerca destas cinco instituições é impreterível mencionar as suas principais valências. Dos estabelecimentos mencionados, três deles possuem a valência de Escola Básica e Jardim-de-Infância, uma instituição possui apenas a dimensão de Escola Básica do 1CEB e a Escola que dá nome a este Agrupamento, nomeadamente a Escola André Soares, possui as valências de 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, este é um agrupamento vertical, uma vez que articula estabelecimentos de Educação Pré-escolar e diferentes ciclos do Ensino Básico.

Em relação à população escolar, segundo os dados do agrupamento, é de 2005 crianças e alunos, distribuídos por 87 grupos/turmas. Destas 2005 crianças, 221 pertencem à educação pré-escolar, perfazendo um total de 10 grupos; 795 pertencem ao 1CEB, constituindo 35 turmas; 397 pertencem ao 2.º Ciclo, no total de 17 turmas; e, finalmente, 576 alunos pertencem ao 3.º Ciclo, distribuídos por 25 turmas, incluindo uma turma de Percurso Curricular Alternativo. Os restantes alunos, estão num Curso de Educação e Formação, tipo 2, de Apoio à Família e à Comunidade.

No que se refere aos recursos humanos do Agrupamento, este é constituído por:

- 170 Docentes (Educadores de Infância, Professores do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos), dos quais 95% pertencem ao Quadro do respetivo Agrupamento;
- 50 Assistentes Operacionais (outrora designados por auxiliares de ação educativa);
- 9 Assistentes técnicos, de apoio ao secretariado do Agrupamento;
- 1 Técnico Superior (cujas funções se situam no âmbito da psicologia escolar).

Segundo o documento de avaliação externa do Agrupamento “quando comparada com outras escolas/agrupamento de contexto análogo, o Agrupamento, embora não seja dos mais favorecidos, apresenta, mesmo assim, algumas variáveis de contexto favoráveis”.

## 1.1. Caraterização da escola

A escola onde decorreu a PES situa-se em Braga, no Centro Escolar do Fujacal. Este espaço, fundado em setembro de 1992, situa-se no centro da cidade e pertence à União de Freguesias de S. José de S. Lázaro e de S. João de Souto. É uma instituição com um estatuto social público, sendo constituída pelo Jardim de Infância e Escola Básica do 1CEB. Este estabelecimento de ensino pertence, como referimos, ao Agrupamento de Escolas EB2/3 André Soares.

O Centro Escolar do Fujacal situa-se no centro urbano da cidade, numa zona residencial, rodeada de vias de trânsito com tráfego intenso. Na deslocação diária, os alunos necessitam, na sua maioria, de atravessar essas vias. Face aos inúmeros pedidos efetuados pela escola, atualmente existem passadeiras e semáforos de regulação dos fluxos pedonais e rodoviários, como forma de minimizar os riscos de acidentes a que os alunos podem estar sujeitos, acautelando assim a segurança dos próprios.

Face às dinâmicas do sistema educativo e às necessidades dos alunos, o referido edifício sofreu algumas alterações no ano letivo de 2010/2011. Decorrente destas alterações verificou-se a construção de quatro novas salas, destinadas à Educação Pré-escolar, e uma biblioteca integrada na “Rede de Bibliotecas Escolares”.

Atualmente, o Centro Escolar do Fujacal é constituído pelos seguintes espaços (Figura 1): 11 salas de aula (sete destinadas ao 1.º Ciclo e quatro à Educação Pré-escolar), sala de professores, gabinete de coordenação, gabinete de atendimento a pais/encarregados de educação e apoio educativo, reprografia, copa, refeitório, polivalente e diversas arrecadações. Importa referir que a copa, o polivalente e o refeitório, são utilizados pela Associação de Pais e pela Componente de Apoio à Família (CAF), onde se servem refeições e se faz o acompanhamento dos alunos. No âmbito deste projeto, esta componente compreende o serviço de almoço (12h00 às 14h00 horas), lanche e prolongamento de horário (07h30 às 9h00 horas e das 16h00 às 18h30 horas). Para além desta prestação de serviços, o CAF realiza, também, atividades de âmbito sociocultural e recreativo.

Com a progressiva diminuição da população escolar, que também afeta a zona de inserção geográfica desta escola, e acompanhando as transformações que vão ocorrendo ao nível do ensino, hoje em dia, funcionam apenas duas salas da Educação Pré-escolar e seis salas do 1CEB.

No que se refere ao espaço exterior da escola, este está organizado em espaços de recreio adequados às diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Assim sendo, este espaço exterior apresenta recreios descobertos, nomeadamente, campo de jogos, parque infantil (munido com baloiços, bonecos de molas, caixa de areia e escorrega) e quatro zonas de cultivo para jardinagem e horticultura.

Acerca dos espaços exteriores, e de acordo com Cordeiro (2010, p. 377), estes são uma excelente oportunidade para as crianças envolverem-se “em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas, num contexto mais expansivo, no qual desenvolvem a sua motricidade larga, ao correrem, saltarem e fazerem vários jogos”. Completando esta perspetiva, o Ministério da Educação (1997, p. 39) afirma que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo professor e crianças”.

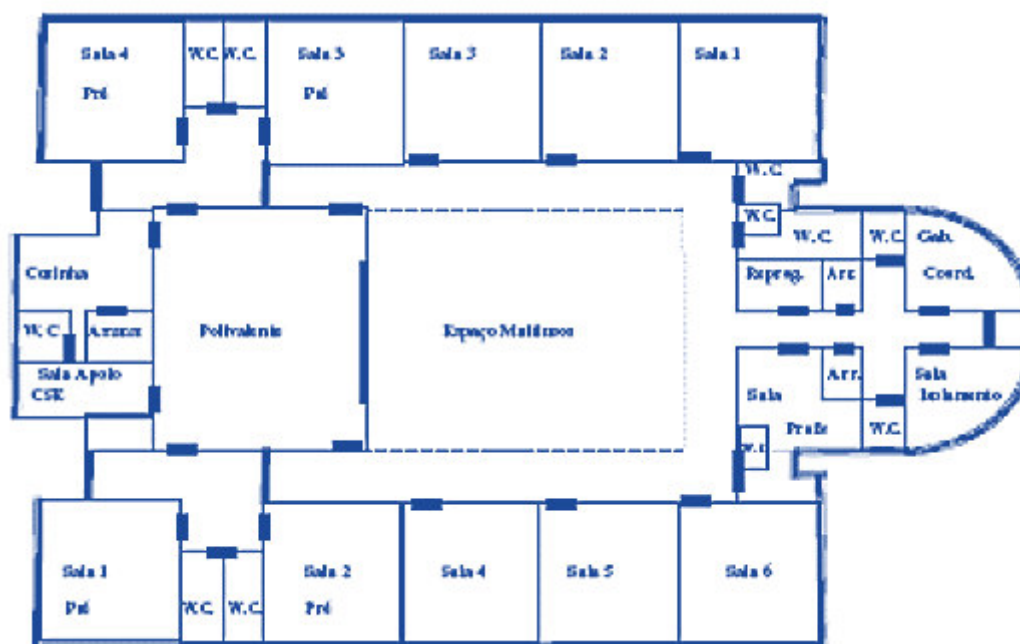


Figura 1 – Planta do Centro Escolar do Fajal.

Para além da riqueza presente neste espaço exterior, o estabelecimento possui, ainda, no interior uma ampla área de recreio utilizada pelos alunos quando as condições atmosféricas não são propícias para as atividades ao ar livre. Este espaço interior possui uma sala apetrechada com uma grande diversidade de materiais, nomeadamente, material áudio visual, informático e didático, principalmente, relacionado com a área das ciências. A aquisição deste material foi possível, graças às verbas provenientes de subsídios de instituições, empresas, participações dos pais e de candidaturas a diversos projetos. Acerca da importância deste tipo de material, Nunes e Pontes (2010), baseando-se na opinião de alguns autores, salientam que “os materiais manipuláveis têm um papel importante na aprendizagem de diversos temas e conceitos, podendo ser integrados nas aulas, tarefas desafiantes ou até mesmo servindo como experimentação”.

Em relação aos recursos humanos a escola dispõe atualmente de:

- Seis Professores do 1.º Ciclo, titulares de turma;
- Um Professor de Educação Especial;
- Dois Professores de Apoio (Projeto Fénix)
- Quatro Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC);
- Seis assistentes operacionais.

Relativamente às atividades económicas existentes próximas do estabelecimento de ensino, destacam-se principalmente os espaços denominados de pequeno comércio, como por exemplo, pequenos supermercados, cafés, restaurantes, cabeleireiros, lojas de ferragens, entre outras lojas de comércio diferenciado.

No que concerne ao tipo de habitação presente no local, esta é predominantemente de tipo social, tendo-se verificado nos últimos anos um crescente agravamento nas condições de habitabilidade de muitas famílias, passando não só pela degradação a que estão sujeitas as habitações, mas também pelo número elevado de pessoas que nelas habitam, nomeadamente famílias de imigrantes oriundas de vários pontos da Europa.

## 1.2. Caraterização da turma

A população-alvo deste projeto de intervenção pedagógica são os alunos do segundo ano de escolaridade, da turma I, cuja tutela pedagógica é da responsabilidade do Professor Saulo Marinho. No que concerne à turma e às suas caraterísticas, e antes de apresentar uma breve caraterização da mesma, julgamos importante referir a perspetiva teórica de Nabuco (2000, p. 20), a qual salienta que

a observação ajuda o professor a compreender o desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspectos e a avaliar o seu progresso ao longo do tempo, a aperceber-se da forma como cada criança realiza as actividades, como interage com o prazer, com os adultos e com o jogo. Sem uma observação/avaliação cuidadosa e atenta, o professor não sabe como interagir com a criança. E sem uma interacção consistente não pode a criança progredir.

Como refere Nabuco (2000, p.20) e aplicando esta perspetiva à observação, um(a) futuro(a) professor(a) deve procurar conhecer cabalmente a sua turma, utilizando-a como complemento a outros métodos, a qual permite recolher informações cruciais acerca dos alunos que a constituem. Esta observação é por isso fundamental e inequívoca para conhecer individualmente os alunos, o relacionamento interpessoal que estabelecem entre si, as suas rotinas, os seus comportamentos, entre outros aspetos dignos de reflexão.

Resultado desta observação amiúde e transversal a todo o processo interventivo, ressalta-se o seguinte: o grupo que frequenta a turma do 2.º I é composto por 19 alunos, 8 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos (Gráfico 1).

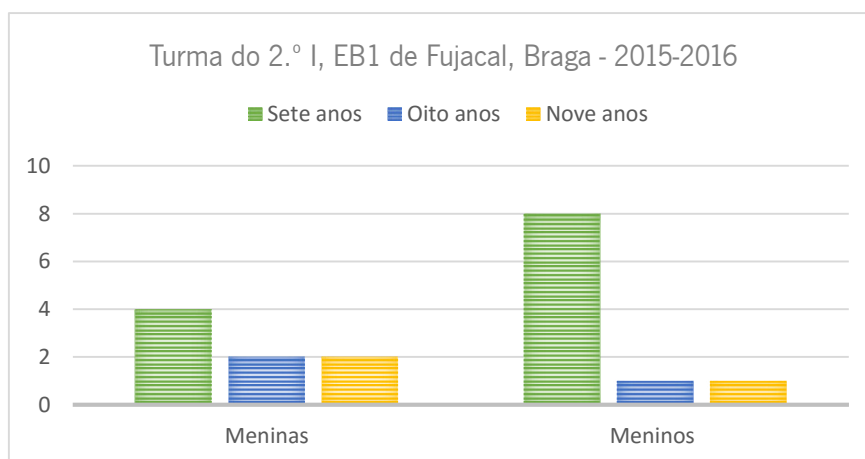


Gráfico 1 – Idades dos alunos da turma do 2.º I.

Esta turma apresenta uma considerável heterogeneidade em termos de nacionalidades, para além da portuguesa, e inclui também uma representação significativa de crianças de etnia cigana. Sobressai, assim, uma certa diversidade cultural presente na turma, na qual se contabiliza crianças provenientes de nacionalidades como a romena, brasileira e ucraniana, para além da dita comunidade de crianças de etnia cigana (Gráfico 2).

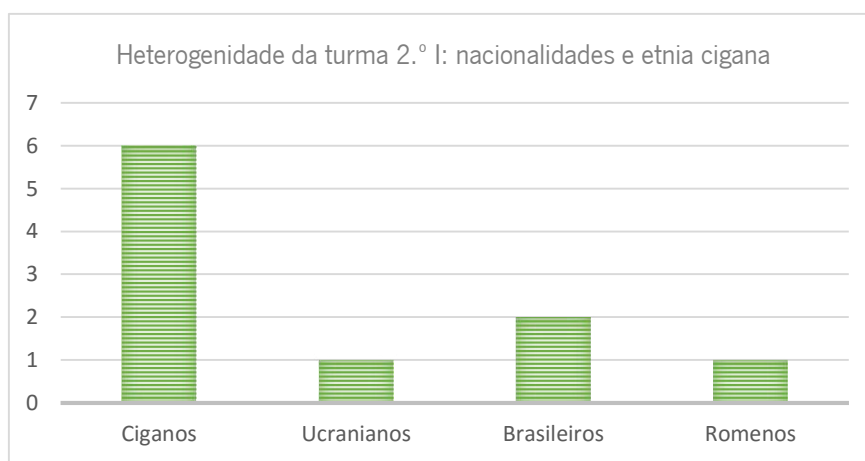


Gráfico 2 – Diversidade cultural da turma do 2.º I.

Este cenário funciona como uma mais-valia, pois acredita-se que esta realidade promove o desenvolvimento dos alunos a aceitação da diversidade, possibilitando-lhes estabelecer interações com outras crianças que possuem saberes e culturas diversificadas, abrindo-se naturalmente um leque de oportunidades. Acerca desta situação, Joaquinet (citado por Ribeiro, 2006) refere que a existência de



grupos heterogêneos, em termos de proveniências geográficas e étnicas, para além de ritmos de aprendizagem diferenciada, pode propiciar o confronto de ideias, perspetivas e formas múltiplas de resolução de problemas, que estimulam o desenvolvimento cognitivo e atitudinal, a aprendizagem, e a criatividade dentro dessa diversidade de modos de estar, ser e saber.

É notório, por outro lado, uma certa incapacidade que alguns alunos têm em estabelecer relações sociais baseadas na interajuda, respeito e cooperação. É por isso que a escola para além do ensino dos conteúdos curriculares, e do desenvolvimento de uma dimensão mais cognitiva, tem também um papel importante relativo a outras componentes da formação do indivíduo, nomeadamente, no que diz respeito a dimensões como a social, cultural, académica, psicomotora, afetiva e pessoal. Desta forma, a escola constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento social dos alunos, que inclui, a convivência e a socialização, a educação para a cidadania e, ainda, a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo. Segundo Bessa e Fontaine (2002, p. 47) citando ideias de Dewey, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, “tem a responsabilidade de valorizar os aspetos sociais da aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem para uma vivência democrática e pelo exercício da cidadania”.

Verifica-se, ainda, nesta turma, diferenças ao nível dos ritmos de aprendizagem e de trabalho. No que concerne aos interesses dos alunos, estes evidenciam-se na área da expressão plástica e em atividades acompanhadas pela utilização de recursos/materiais didáticos. Quando confrontados com este tipo de material, nota-se nos alunos uma mudança ao nível do comportamento, não apenas no que concerne às questões do saber estar, mas, também, ao nível da motivação, espírito de interajuda e cooperação.

Em relação ao quadro socioeconómico das famílias, estas pertencem, na sua maioria, ao nível médio-baixo, existindo várias famílias em situação de carência económica, muitas vezes motivada pelo desemprego. Uma análise atenta às fichas individuais de cada aluno permite aferir que a maior parte dos encarregados de educação do sexo masculino são operários e artificies, desempregados, distribuindo-se depois em menor número por diferentes quadros superiores.

No que concerne aos encarregados de educação do sexo feminino, estes distribuem-se por cargos de administrativos e similares, serviços e vendedores. Assim, como acontece com os encarregados de educação do sexo masculino, existem muitas situações de desemprego. Ao contrário dos anteriores, neste grupo não existe ninguém que se possa considerar ao nível de quadros superiores.

Relativamente à relação professor-aluno, esta é preconizada por uma interseção com a dimensão sócio-pessoal e cultural dos alunos, ancorada nas multivivências como ponto de partida para o

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Acerca desta relação, salienta-se as palavras de Libâneo (1994, p. 250) ao referir que

o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor.

Atendendo à citação anterior, uma das principais características do professor deve ser a sua intencionalidade pedagógica. Neste caso em concreto, o professor cooperante não deixa que nada aconteça sem que haja uma determinada intencionalidade devidamente explicitada. Com base nos conhecimentos, nas conceções dos próprios alunos, construídas ao longo do seu próprio processo de desenvolvimento e decorrentes até mesmo do seu processo de socialização primária, o professor cria momentos de aprendizagem que permitem debelar ideias erradas e, em contrapartida, fortalecer ideias que, cientificamente, sejam válidas. Desta forma, e atendendo a este fator, o professor, enquanto agente de mudança, estabelece uma relação empática com o grupo-turma, partindo de experiências pessoais dos alunos como leitmotiv para a promoção de novas aprendizagens e o desenvolvimento da própria ação letiva, tendo em vista a promoção de competências múltiplas, transversais e congruentes ao desenvolvimento dos alunos.

Por outro lado, e no que concerne à metodologia adotada pelo professor, esta assenta no desenvolvimento da personalidade, na autorrealização e na autonomia do ser e do aprender. Neste sentido, esta metodologia caracteriza-se por ser:

- Ativa, na qual fomenta o princípio de “ação-reflexão-ação”;
- Dialogante, onde prima pelo trabalho em grupo e pela atitude de cooperação;
- Participativa, que possibilita a liberdade de opção e a intervenção responsável;
- Criativa, onde se desenvolve capacidades, fomenta a iniciativa e o pensamento divergente;
- Investigadora, pois analisa e resolve os problemas numa atitude de busca de novos caminhos.

Outro aspeto importante a ser salientado são as diferentes interações que se estabelecem entre os intervenientes no espaço pedagógico. Assim, entre alunos-docentes, docentes-docentes, docentes-não docentes, existe uma relação muito próxima, uma sinergia conjugada de múltiplos esforços, na construção de um ambiente educativo e escolar que promova um desenvolvimento cabal de todos os alunos. De facto, como referem Hohmann e Weikart (1997, p. 131), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo”.

## 2. Definição e justificação da questão de investigação

Durante o período inicial de observação, foram privilegiados múltiplos aspetos essenciais ao desenho do plano de ação, nomeadamente as preferências e necessidades individuais e grupais dos alunos, a dinâmica global da turma, os recursos existentes na escola e o ambiente do próprio espaço escolar. A associação de todos estes elementos, alicerçado num processo de observação e consequente análise crítica, permitiu constatar determinadas carências, que na sua globalidade, foram obstaculizando o desenvolvimento positivo da ação docente, cujas variáveis repercutiam-se de forma negativa no sucesso escolar e educativo dos alunos.

Transversal a todo o processo de ensino e aprendizagem, os alunos evidenciavam uma evidente desmotivação para as aprendizagens desenvolvidas no âmbito de cada área curricular. Esta desmotivação revestia-se sob a forma de comportamentos atípicos, fortemente propensos à instabilidade dentro da sala de aula.

Além da desmotivação, geradora de comportamentos atípicos, verificava-se também uma fraca interação entre todos os elementos do grupo-turma, justificada pela multiculturalidade e pelo associativismo característico de determinadas culturas, fortemente evidenciado pelos alunos de cultura cigana. O associativismo típico da etnicidade em causa condicionava a realização de trabalhos em grupo, dado que os alunos ciganos demonstravam interesse único em trabalhar com o mesmo grupo de pares. Qualquer tentativa de aproximar culturas, gerava imediatamente comportamentos de instabilidade, desinteresse e frustração.

Assim sendo, após a concretização de uma atividade proposta pelo manual, alusiva à construção de uma maquete do recinto escolar, foi possível aferir a receptividade positiva das crianças por atividades de cariz mais prático, ligadas ao domínio da expressão plástica. Ancorados nesta perspetiva e afunilando a temática, por si só geral e profunda, foi acordado entre as preponentes do trabalho realizado no âmbito da PES abordar artistas plásticas e as respetivas técnicas desenvolvidas no decurso do processo de criação, trabalhando uma panóplia de saberes, transversais às áreas curriculares disciplinares. Nesta direção, surgiram também os jogos pedagógicos que, numa fase inicial e experimental, vieram a revelar-se geradores e fomentadores motivacionais, capazes de desenvolver uma maior predisposição das crianças para o processo de aprendizagem.

A emergência deste projeto de investigação motivou a construção de um projeto curricular integrado subordinado ao tema “JogArte – Uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”, com um formato inovador, diferenciador, fecundado a partir de modelos pedagógicos que despoletassem uma

maior predisposição das crianças para a aquisição de novas aprendizagens. Foi ainda interesse, no âmbito deste PCI, englobar estratégias de promoção da motivação e envolvimento ativo e participativo das crianças, o que permitiu uma reestruturação contínua, em consonância estreita com as necessidades que, paulatinamente, foram sendo diagnosticadas. Assim sendo, este trabalho revestiu-se de uma dualidade objetiva: investigar as potencialidades dos jogos pedagógicos e da expressão plástica vertidos no modelo pedagógico adotado, enquanto promotores de uma maior motivação e predisposição para a aprendizagem e, por outro lado, promover o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais. Deste modo, reiterando a importância da expressão plástica na aprendizagem e, de uma forma mais global, a sua importância para o desenvolvimento ótimo dos alunos enquanto futuros cidadãos, procurou-se sustentar teoricamente esta mesma perspetiva, através de uma análise cuidada do estado da arte. As perspetivas teóricas que aqui se apresentam defendem, de forma inegável, a complementaridade benigna entre a expressão artística e o processo de ensino e aprendizagem significativo na consolidação de conhecimentos transversais a várias áreas disciplinares, promovidas fora de um contexto rígido e inflexível, promotor da mera mecanização dos conhecimentos.

Com base nestas premissas, este projeto de investigação-ação tem como principal objetivo analisar a importância do jogo e da expressão plástica para a motivação das aprendizagens escolares.

Relativamente às atividades plásticas, e conforme preconizado nos programas para o 1CEB, um dos objetivos gerais do Ensino Básico é “valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (ME, 2004, p. 12). Fiéis a esta premissa, é primordial oferecer aos alunos um vasto conjunto de atividades que possibilitem vivenciar experiências de aprendizagem significativas. Por isso, “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

No que concerne aos jogos, é inegável o contributo do jogo no desenvolvimento do ser humano, não só apenas no que diz respeito à aprendizagem, mas também no desenvolvimento pessoal, social e cultural, fomentando o processo de comunicação, expressão, socialização e construção do pensamento. Como refere Melo (2008) a utilização do jogo permite que o aluno aprenda, pois a diversão alivia a pressão escolar e a necessidade constante de se dominar os conteúdos. Corroborando esta ideia, Ronca e Terzi (1995, p. 96) consideram que

o lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que

passam a ser fundamental, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Partilhando esta perspectiva Campos (2010, p. 129) sublinha que o jogo facilita o trabalho pedagógico, pois

os jogos e as brincadeiras são como fontes de desejo pela busca do conhecimento e da aprendizagem, o qual e pelo qual a criança e o educador passam a querer e gostar de aprender e ensinar, tornando o processo de ensino e de aprendizagem muito mais prazeroso e significativo.

Relativamente à importância do jogo na aquisição de competências ao nível das áreas curriculares do ensino básico, considera-se que este tem um papel relevante. Isto porque, a existência de cooperação, autonomia, competição pode propiciar prazer e divertimento, aliados à exercitação de conteúdos ligados ao Português, Matemática e Estudo do Meio. Acerca disto, Moreira (2001, p. 39) afirma que “é inegável que a aplicação de uma pedagogia ativa, centrada na atividade do aluno, é geradora de aprendizagens significativas afins ao desenvolvimento das competências específicas”.

Em suma, todas as áreas podem ser trabalhadas de uma forma motivadora, utilizando o jogo e a arte como estratégia. Assim, e atendendo à argumentação apresentada, a atividade lúdica quando apresentada de uma forma criativa e impulsionada com prazer e motivação, torna-se um elemento fundamental no desenvolvimento global da criança e não só.





---

# CAPÍTULO II

## – Enquadramento Teórico

---







## Apresentação

---

Ao levar o lúdico para as escolas está-se promovendo algo diferenciado que ajuda os alunos a resgatar o prazer, mudar a sua visão da escola e dar um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias do ensino. (Santos, 2010, p. 12)

---

Para uma melhor compreensão e desenvolvimento da prática de ensino, esta deve estar apoiada num referencial teórico que norteie e sustente todas as estratégias educativas adotadas e os principais resultados que se pretendem obter. Ao proceder desta forma, pretende-se desenvolver melhores competências nos alunos em vários domínios do saber e consequentemente, na formação de cidadãos interventores, “conhecedores e capazes de exercer de forma responsável os seus direitos e deveres, enquanto membros de uma sociedade” (Justino, 2010, p. 22). Este manancial teórico existente, cuja seleção é uma tarefa complexa, árdua e exigente, dada a multiplicidade de teorias existente, permite justificar e fundamentar toda a práxis educativa. Por outro lado, permite ao profissional alargar o seu conhecimento e ter um conhecimento mais aprofundado e informado do processo educativo, permitindo a implementação de atividades inovadoras, promotoras do sucesso escolar e educativo dos alunos. De acordo com Hargreaves (1998, p. 12) “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa”. Mediante tal perspetiva, é importante que a ação educativa dos profissionais seja caracterizada por um processo que promova a capacidade reflexiva e crítica, pois como refere Varela (2009, p. 36) os referenciais teóricos assumem “um carácter instrumental de análise e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem”. Deste modo, a reflexão crítica por parte do professor sobre a globalidade do sistema de ensino, contribui significativamente para o estabelecimento de uma inovação educativa intrínseca a todo o processo.

Como refere Alonso (1994, citado por Ferreira, 2011, p. 10) a inovação educativa é definida como a capacidade do professor “adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos”.

De acordo com Martí (2008, p. 165) “a aprendizagem é uma experiência pessoal ligada ao desenvolvimento humano que é influenciada pelas alterações biológicas e psicológicas de cada indivíduo. Isto implica que cada um de nós pode adotar um tipo de aprendizagem que corresponde às suas capacidades”. Assim, a definição de quadros teóricos de referência permite apresentar uma justificação fundamentada das opções educativas, alicerçadas em contributos que contemplam a criança no seu todo.

Mediante tal, e atendendo à explanação destes pressupostos teóricos, nas páginas seguintes, temos como objetivo apresentar e explicitar os principais conceitos e perspetivas teóricas que serviram de base à construção e desenvolvimento das intervenções didático-pedagógicas, que, por sua vez, sustentam o processo investigativo.

## 1. Educação Básica

Com base nas múltiplas transformações que paulatinamente foram marcando o ensino, urge a necessidade de apresentar uma ideia precisa e clara do conceito de Educação Básica. De acordo com Pacheco (1998, p. 48), a Educação Básica corresponde

à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores imprescindíveis para que o aluno se torne cidadão numa sociedade democrática. (...) Quanto aos conteúdos da Educação Básica, privilegia-se a educação para a cidadania, através de projetos temáticos transversais e áreas de conhecimento que promovam o domínio de competências ligadas ao meio físico, cultural e social.

Como refere Justino (2010), a estrutura educativa implementada desde 1832-34, após a Guerra Civil, foi sofrendo inúmeras alterações significativas na sua organização. Em 1986, graças à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que trouxe consigo a instauração da escolaridade obrigatória de nove anos, foram-se assistindo a inúmeras alterações quer no currículo, quer nas próprias designações dos ciclos de ensino. Como refere o autor (p. 52)

é associada à escolaridade obrigatória ao que a Lei de Bases do Sistema de Ensino de 1986 definiu como ensino básico. Este passaria a estar organizado em três ciclos, o 1.º ciclo identificado como a tradicional escola primária de quatro anos, o 2.º ciclo identificado com o 1.º ciclo dos liceus e escolas técnicas, mais tarde o complementar e o preparatório, e por fim o 3.º ciclo, que era o antigo 2.º de ensino liceal.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, LBSE, caracteriza-se por ser o documento legislador de todo o Sistema Educativo Português e, nomeadamente, a Educação Básica, que define, organiza e regula o sistema educativo nacional, atendendo a um conjunto de princípios e orientações. Nesta lei é destacado o carácter universal e gratuito da Educação Básica, garantindo a todos, como refere o Artigo 2.º, “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”, promovendo uma “justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Por outro lado, salienta a necessidade da Educação Básica contribuir para o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho”.

Ainda segundo a LBSE, e numa análise atenta ao Artigo n.º 4, permite aferir que são constituintes do sistema educativo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. No que se refere à Educação Pré-Escolar, de acordo com o expresso na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta é definida como sendo a

primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Capítulo II, artigo 2.º, p. 670)

Segundo a última alteração feita à LBSE, a Educação Pré-Escolar destina-se a todas as crianças “com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico”, ou seja, como salienta Oliveira-Formosinho (2007, p. 7) a educação de infância define-se como sendo “os primeiros anos de vida na aprendizagem”. Face a este pressuposto e tendo em conta que as crianças com 3 anos chegam ao Pré-Escolar com “diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas e com características individuais próprias” (ME, 1997, p. 87), torna-se fundamental que os Educadores tenham em conta na planificação e estruturação das suas atividades, as diferentes características e necessidades de cada criança. Apesar dos benefícios intrínsecos à Educação Pré-Escolar esta, como é referido no artigo 5.º da LBSE, ainda é de carácter facultativo. Neste sentido, a família detém um papel fundamental neste processo.

A Educação Pré-Escolar, ao contrário dos restantes ciclos de ensino, não possui um documento legislador que define um currículo nacional. No seu lugar, existem “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto), que devem ser tidas em consideração no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para além deste documento, existem ainda outros que ajudam o educador na construção e desenvolvimento da sua prática profissional, nomeadamente, a LBSE, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, textos de apoio para os Educadores (designadas de “brochuras”), entre outros documentos dignos de ter em conta pelos profissionais de educação. Este conjunto de documentos auxilia o educador no planeamento e desenvolvimento educativo, promovendo o progresso das crianças, pois como refere Wallon (1995, p. 27) “a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto”.

Assim, a Educação Pré-Escolar foi concebida com o intuito de estabelecer uma estreita relação com o 1CEB, promovendo a facilitação entre a observação e compreensão do meio natural com vista a uma melhor integração e participação da criança na vida em sociedade.

No que concerne à educação escolar, e de acordo com a última alteração à LBSE, definida pela

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, esta é de carácter obrigatório com a duração de doze anos<sup>1</sup> ou com frequência até aos 18 anos de idade. Estes 12 anos obrigatórios são divididos pelos quatro ciclos de ensino, nomeadamente: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (do 5.º ao 6.º ano), o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano) e o Ensino Secundário (do 10.º ao 12.º ano).

Uma vez que a nossa prática pedagógica desenvolvida no processo de PES decorreu no 1CEB, centraremos agora a nossa atenção sobre este ciclo de ensino. Em Portugal, e como já foi referido anteriormente, o 1CEB tem a duração de quatro anos, destinando-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Os principais objetivos específicos deste ciclo assentam, como refere o Artigo 8.º da LBSE, no “desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

Relativamente ao plano de organização escolar, e como continua o mesmo artigo já citado, em cada escola os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a tutela de um único professor (regime de monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas específicas ou em função dos alunos integrados na turma.

Para este nível de ensino existe um conjunto de documentos norteadores que orientam e auxiliam a prática profissional dos professores, nomeadamente, a “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001)<sup>2</sup>, os “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009), o “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007) e as “Metas Curriculares do Ensino Básico” (MEC, 2012).

Os documentos “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) e o “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), apresentam, não só, os princípios da ação pedagógica, salientando a importância de proporcionar “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras” (ME/DEB, 2004, p.23), como também o conjunto de aprendizagens e competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico.

Uma análise mais atenta ao primeiro documento, “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo

---

<sup>1</sup> Terceira alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009, estabelecendo o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Entretanto, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, primeira alteração à Lei n.º 85/2009, estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade (anteriormente estabelecida a partir dos 5 anos).

<sup>2</sup> Este documento, como sabemos, foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, sendo, no entanto, no nosso entender, um documento que mantém o interesse curricular e pedagógico para os profissionais da educação.

do Ensino Básico”, permite perceber que este encontra-se organizado por áreas curriculares, com os principais objetivos gerais e blocos temáticos. Cada bloco temático apresenta um conjunto de ideias a valorizar associadas à abordagem dos conteúdos, abarcando algumas observações de natureza metodológica, e uma listagem de objetivos específicos, discriminados para cada ano de escolaridade. Neste documento é possível encontrar-se, ainda, os princípios orientadores da ação pedagógica.

No que se refere ao “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, este está organizado por disciplinas. O seu principal objetivo é a definição de competências essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos do ensino básico, explanando o perfil de competências e os principais tipos de experiências educativas que devem ser proporcionados aos alunos. Trata-se de um documento que, a nosso ver, constitui-se como uma referência para o desenvolvimento de projetos curriculares, alicerçado numa perspetiva de currículo mais abrangente, associada a práticas de gestão curricular flexíveis e adequadas a cada contexto. No entanto, como já aludimos, este documento foi revogado em 23 dezembro de 2011, pelo Despacho n.º 17169/2011.

Relativamente ao “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009)<sup>3</sup>, este organiza-se em quadros, onde é possível encontrar-se os descritores de desempenho e os conteúdos esperados para cada ciclo do ensino básico. A construção e desenvolvimento deste documento assenta, sobretudo, nos avanços metodológicos que a didática da língua tem conhecido, bem como da reflexão acerca da organização curricular.

O “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007)<sup>4</sup>, apresenta, inicialmente, as finalidades que são realizadas através dos objetivos gerais do ensino da Matemática. Para além de estar organizado em quatro grandes temas (“Números e Operações”, “Geometria”, “Álgebra e Organização” e “Tratamento de Dados”) e três capacidades transversais fundamentais (Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação), este documento apresenta ainda diversas orientações metodológicas e princípios gerais para a avaliação.

Finalmente nas “Metas Curriculares do Ensino Básico” (MEC, 2012), estão definidos os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de

---

<sup>3</sup> Entretanto, sabemos que o Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro, revoga o “Programa de Português para o Ensino Básico” homologado em março de 2009, e estabelece um novo programa de Português para o Ensino Básico, justificado pela “necessidade da criação de um documento com o qual ficasse inteiramente harmonizado o conteúdo de um novo Programa com o das Metas Curriculares” (p. 5140).

<sup>4</sup> No seguimento do processo de homologação das “Metas Curriculares” (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto) aplicáveis ao currículo do Ensino Básico, nomeadamente na área disciplinar de Matemática, foi também aqui homologado o novo “Programa de Matemática - Ensino Básico”, a 17 de junho de 2013, pelo mesmo princípio de harmonização das Metas Curriculares e o conteúdo dos programas.

escolaridade. A definição destas metas tem como pressuposto organizar e facilitar o ensino, fornecendo uma visão objetiva daquilo que se pretende alcançar e ensinar às crianças.

### 1.1. Conceito de Currículo

Segundo Carvalho e Diogo (1994, p. 72) “não existe uma definição única e acabada de currículo”. Corroborando esta perspectiva Apple (1997, citado por Roldão, 1999, p. 23) refere que o currículo “é um conceito passível de múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento”.

Mediante tais perspetivas apontadas pelos autores, e atendendo à vasta panóplia de definições existentes para o conceito de currículo, urge agora a necessidade de apresentar e clarificar algumas conceções associadas a este conceito-chave. Assim, de acordo com Gimeno (1988, p. 119) o

currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas interações sobre o mesmo. O seu valor real para os alunos que aprendem os seus conteúdos depende desses processos de transformação a que se vê submetido.

Já para Zabalza (1994, p. 12) o currículo é um conjunto

de pressupostos de partida das metas que se deseja alcançar e os passos que se dão para as alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano... Por isso é tão importante a ideia de currículo sob o ponto de vista prático.

Ainda como refere Pacheco (1996, p. 15) o currículo pode ser entendido como

um projeto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções, envolvendo-as e corporizando-as nos planos curriculares, programas, orientações e demais directrizes, mas, de igual modo, práticas características inerentes aos processos de construção da realidade educativa.

Já Ribeiro (1993, p. 11) defende que o currículo é entendido como o “elenco e sequências de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso”. Corroborando esta mesma perspetiva teórica o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho<sup>5</sup>, que estabelece a atual estrutura curricular do ensino básico e secundário, defende que o currículo é o “conjunto de

---

<sup>5</sup> Entretanto, este documento legislativo sofreu já duas alterações subsequentes: o Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho; o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro.

conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”.

Tendo em consideração as perspetivas apresentadas, o currículo é visto como “um modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais” (Ribeiro, 1993, p. 13).

Seguindo esta linha de pensamento Roldão (1999, p. 17) refere-se ao currículo como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”, ou seja

a noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidade para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades avalia os processos de ensino-aprendizagem. (Alonso, 1996, p. 18)

Corroborando esta perspetiva, Ribeiro (1993, p. 14) refere que o currículo deve ser entendido, como o “conjunto de experiências educativas que engloba todas as atividades de aprendizagem proporcionadas pela escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade”.

Como refere Torres (1998, p. 29) o currículo deve ser entendido então, como sendo “tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico e determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em particular momento histórico”. Atendendo a esta perspetiva apresentada, o currículo representa, não só o conhecimento, como também os valores culturais e sociais de todos os membros de uma determinada sociedade.

Mas para que tal aconteça é necessário que o profissional de educação, principal responsável pelo exercício e desenvolvimento do currículo, desempenhe uma gestão autónoma e consciente do currículo. Para tal, é necessário que as escolas aproveitem a sua autonomia, com vista a alcançar como refere Roldão (1999, p.29) “uma maior eficácia e adequação aos públicos”.

Portanto, é primordial que os professores abordem o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores do mesmo. Mas para isso, é necessário que os professores tenham liberdade na seleção dos conteúdos, nas formas de organizá-los, apresentá-los e elaborá-los, adaptando-os “às características psico-físicas de cada estudante, aos seus níveis de desenvolvimento psicológico e cultural, aos seus interesses, necessidades e expectativas” (Torres, 1998, p. 125).

Como refere Leite (2000, p. 20), o sucesso da aprendizagem “está na base das medidas curriculares que têm vindo a envolver os professores na conceção de projectos educativos que permitam a configuração de currículos adequados às especificidades das realidades locais, das suas populações escolares”. Mediante tal e como continua a autora, “as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão” (p. 23).

Portanto, não existe um conceito de currículo, mas concepções curriculares (Alonso, 1996) que foram sendo elaboradas e fundamentadas pela “complexidade e diversidade de fatores e variáveis históricas, sociais, epistemológicas e pedagógicas” (Alonso, 2004, p. 2). Assim, e de acordo com Alonso (1996, p. 17) num esforço de síntese

podemos agrupar estas concepções em dois grandes modelos, os abertos e os fechados. Os modelos fechados centram-se numa planificação mais ou menos rigorosa da estrutura curricular a ser executada, na escola, pelos professores e os modelos abertos que incidem mais sobre a construção individual ou social do currículo nas escolas e na reflexão e investigação das práticas curriculares.

Logo, e atendendo à exposição argumentativa acima explanada, é importante que o currículo deixe de ser apenas um mero conjunto de conhecimentos estáticos, possivelmente julgados inúteis, que a escola limita-se a transmitir, para passar a ser um campo crítico no domínio da própria aquisição de competências e saberes a adquirir. Hodiernamente defende-se um currículo mais “flexível e aberto” (Roldão, 2000, p. 86; Alonso, 2004, p. 14), adaptado aos interesses e necessidades dos alunos, bem como às condições do contexto social envolvente, facilitador de uma aprendizagem significativa, assente num paradigma cognitivo e ecológico-contextual, cujos parâmetros façam a rutura com o currículo uniformista, igual para todos, apelidado por Formosinho (1987) de “pronto-a-vestir de tamanho único”.

## 1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Neto (2014, p. 49) o currículo nacional para o 1CEB, encontra-se “estabelecido numa lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, cuidando inclusive, nela mesma e a partir dela, de determinar o que deve ser estudado na escola e de como os estudos devem ser organizados e realizados.

Tal como foi referido anteriormente, o documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), apresenta os objetivos das diferentes áreas curriculares, onde cada aluno tem a oportunidade de apreender conteúdos e desenvolver competências nos diversos níveis, de uma forma equilibrada e global. Com vista a compreender e esclarecer a forma como o currículo do 1.º



Ciclo do Ensino Básico está organizado, apresenta-se a seguinte figura (Figura 2), baseada no desenho curricular encontrado nos anexos do Decreto-Lei n.º 139/2012 (com alterações do Decreto-Lei n.º 176/2014).

| 1.º e 2.º anos                              |  | Ensino básico 1.º ciclo |  | 3.º e 4.º anos                              |  |
|---|--|-------------------------|--|---|--|
| Componentes do currículo                    |  | Carga horária semanal   |  | Componentes do currículo                    |  |
| Português                                   |  | Mínimo de 7 horas.      |  | Português                                   |  |
| Matemática                                  |  | Mínimo de 7 horas.      |  | Matemática                                  |  |
| Estudo do Meio                              |  | Mínimo de 3 horas.      |  | Inglês                                      |  |
| Expressões Artísticas e Físico-Motoras      |  | Mínimo de 3 horas.      |  | Estudo do Meio                              |  |
| Apoio ao Estudo (a)                         |  | Mínimo de 1,5 horas.    |  | Expressões Artísticas e Físico-Motoras      |  |
| Oferta Complementar (b)                     |  | 1 hora.                 |  | Apoio ao Estudo (a)                         |  |
| Tempo a cumprir                             |  | Entre 22,5 e 25 horas.  |  | Oferta Complementar (b)                     |  |
| Atividades de Enriquecimento Curricular (c) |  | Entre 5 e 7,5 horas.    |  | Tempo a cumprir                             |  |
| Educação Moral e Religiosa (d)              |  | 1 hora.                 |  | Atividades de Enriquecimento Curricular (c) |  |
|   |  |                         |  | Educação Moral e Religiosa (d)              |  |

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Figura 2 – Estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014 (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012).

Atendendo à estrutura apresentada acerca do currículo do 1CEB, para que a aprendizagem se processe da melhor forma, é dada especial relevância às quatro áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras) que, dada a sua pertinência, se constituem de frequência obrigatória para todos os alunos.

Para além destas quatro áreas, são também propostas pelo currículo o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, de acordo com o plano curricular apresentado. Estas duas componentes curriculares, conforme o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, devem ser desenvolvidas em articulação, “integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias da informação e comunicação” (Artigo 12.º, n.º 2).

Ainda nesta estrutura curricular, é proposto pelo Ministério da Educação, ainda que de carácter facultativo, a Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Acrescenta-se com esta última alteração da estrutura curricular a componente de Inglês que passa a fazer parte do currículo do 1CEB, com carácter obrigatório no 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Face ao exposto, importa ressaltar o papel fundamental que o professor tem em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que tem a função de fazer uma interpretação dos documentos que constituem o currículo nacional, para que posteriormente, possa fazer uma adaptação à turma, construindo um projeto de intervenção curricular e pedagógico. Desta forma, os alunos desenvolvem

competências e aprendizagens nas mais variadas áreas do currículo, de forma transversal e com sentido lógico, possibilitando a formação global e integrada do aluno. Como refere Alonso e Silva (2005, p. 49) o perfil do professor atual é o de um

profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

### 1.3. Modelo PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social)

O Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social, teve origem nos anos 90, do século passado, sob a coordenação de uma equipa de investigação sediada na Universidade do Minho. Através de uma análise reflexiva e crítica das práticas dos professores do 1CEB, esta equipa achou pertinente encontrar formas de reformular as práticas pedagógicas. De acordo com Alonso, Magalhães e Silva (1996) o principal objetivo deste projeto prendia-se com a colocação em prática de ideias presentes na Reforma Curricular de 1989, que, apesar de constarem no papel, não eram sentidas nem vivenciadas, ou seja, pretendiam promover a mudança numa “conceção tecnicista predominante da inovação e da formação, optando por uma abordagem cultural, institucional e construtivista que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança” (Alonso, 2004, p.67).

Face a este objetivo, Alonso (2000, p. 6) refere que

foi construído um modelo curricular aberto, centrado no conceito de “integração” (das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio) que pressupõe dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e conceções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspetiva de currículo negociado.

Com este projeto os seus criadores pretendiam fomentar mudanças qualitativas não só nas escolas, como também nos agentes educativos e nos alunos, promovendo a inovação, ao nível curricular. Para tal, foi concebido o Projeto Curricular Integrado (PCI).

### 1.3.1. Projeto Curricular Integrado

De acordo com Roldão (1999, p. 38) o desenvolvimento curricular corresponde a um “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores”. Mediante tal perspetiva, os professores desempenham um papel fundamental na tomada de decisões relativas ao questionamento das diversas componentes que envolvem o processo de desenvolvimento curricular. Esta interpelação resume-se sobretudo ao “Que ensinar?”, “Quando ensinar?”, “Como e com que ensinar?”, “O quê, como e quando avaliar?” (Pacheco, 2000, p. 21).

Face a esta exposição, e atendendo ao contexto onde foi desenvolvida a PES, optou-se por usar como estratégia metodológica a construção e desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado. Deste modo, e antes de apresentar os principais constructos inerentes a esta estratégia, torna-se fundamental clarificar alguns conceitos aliados ao Projeto Curricular Integrado.

A designação de projeto, dada a sua aplicabilidade em diferentes contextos, apresenta-se como um conceito polissémico e divergente. Como referem Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24) um projeto é um

estudo em profundidade, um plano de acção sobre uma situação, sobre um problema ou um tema. Distingue-se de uma actividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Ao contrário de uma actividade tradicional ocasional, o projeto envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações.

Desta forma, trabalhar em projeto consiste

em começar por escolher uma atividade, um tema ou um problema a enfrentar em conjunto (professores, alunos, auxiliares de acção educativa e até, às vezes, pais) e tomá-lo como pretexto e/ou meta de actividades a desenvolver. E fazer dele uma situação aglutinadora de esforços de desenvolvimento de um plano de acção interessante que ajude os alunos a “crescer”, em diferentes dimensões, e que no meio de tudo isto proporcione alegria a quem o realiza. (p. 41)

Mediante tal, e como refere Santos, Fonseca e Matos (2009, p. 26) este tipo de projeto pressupõe “uma atividade planificada e conduzida colaborativamente por crianças e educadores, num contexto real e verdadeiro”. Corroborando esta perspetiva Leite, Malpique e Santos (1989, citado pelo ME, 1998, p. 131) referem que o trabalho de projeto consiste essencialmente numa

metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de

responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.

Assim, o trabalho de projeto, como referem Cortesão, Leite e Pacheco (2002, pp. 38-39) contribui para a formação do aluno no que se refere ao estabelecimento de relações entre a comunidade; à consolidação dos saberes e das competências que a escola e o currículo tradicionalmente exigem; à exploração de conhecimentos, de contextos da vida e do meio envolvente, na medida em que permite responder a problemas e questões que fazem parte do seu quotidiano, exigindo a adoção de atitudes investigativas encaminhadas por referentes de natureza educativa e de formação global. Deste modo, torna-se fundamental que o projeto seja resultante da decisão dos alunos, dos professores, dos técnicos e de todos os intervenientes a que ele se refere.

Clarificados alguns constructos associados à ideia de projeto e trabalhar em projeto, urge agora a necessidade de esclarecer as características e especificidades associadas à construção do Projeto Curricular Integrado, como metodologia e procedimento curricular central do Projeto PROCUR. Assim, segundo Alonso (2002, citado por Silva, 2011, p. 546) o projeto curricular integrado surge

na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projeto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola”.

De acordo com Bonafé (1991, citado por Alonso, 2001, p. 2) “o Projeto Curricular é uma proposta teórico-prática de investigação e desenvolvimento curricular, funcionando como «mediador entre uma determinada intencionalidade educativa e social e os processos práticos de aprendizagem e socialização cultural no interior das escolas e das aulas»”.

Conforme a citação supracitada, o PCI deve constituir-se como um instrumento impulsionador da reflexão, decisão, intervenção e avaliação visando, sobretudo, a participação ativa dos agentes sociais bem como dos alunos na procura constante de novos conhecimentos e autonomia. Para que tal aconteça, é essencial que o professor tenha como ponto de partida as características e necessidades dos seus alunos.

Perante estes pressupostos, para a concretização de um PCI, são quatro as principais fontes que justificam a sua elaboração: fontes epistemológicas, fontes sociológicas, fontes pedagógicas e fontes psicológicas. A fonte epistemológica, segundo Alonso (2004, p. 8) “baseia-se na reflexão sobre a conceção do conhecimento mais adequado para o currículo actual, a sua natureza, como se organiza, quais as formas de apresentação e acesso mais apropriados”, ou seja demonstra a necessidade de

existir “um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre as formas de conhecimento”.

A fonte sociológica refere-se, sobretudo, à natureza da cultura e da sociedade que propõe vários desafios e exigências à escola, ou seja, do ponto de vista sociológico a “integração segue a necessidade de organizar o conhecimento em novas formas que deem resposta aos problemas sociais do abandono e da exclusão escolar” (Pacheco, 1998, p. 38).

Relativamente à fonte pedagógica, segundo Alonso (1998, p. 396), esta recolhe “tanto a fundamentação teórica sobre a educação, elaborada a partir da reflexão filosófica educacional, como a experiência educativa adquirida na prática docente”.

Por último surge a fonte psicológica que, de acordo com Alonso (2004, p. 8), “centra-se nas perspetivas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, nomeadamente, nas opções curriculares na forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem”.

Neste sentido, e para uma melhor compreensão do PCI, importa referir as características que gravitam em torno da sua construção e que surge como o epíteto da reflexão sobre as fontes e do próprio contexto. Como refere Alonso (1996), de acordo com a Figura 3, os critérios para a construção do PCI são os seguintes: flexibilidade, pluralismo, sistematicidade, proporção, articulação lateral, articulação horizontal, articulação vertical, equilíbrio, relevância e adequação.



Figura 3 – Critérios para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996).

Para além destes critérios, de acordo com Alonso (2002, p. 72), é necessário ter em consideração uma série de questões sobre as quais “as equipas têm que reflectir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico”.

Assim, segundo Alonso (1998, p. 436), as questões são: “Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?”.

Com base numa reflexão crítica e consciente sobre estas questões, torna-se possível, aos profissionais de educação, desenhar o caminho de aprendizagens integradas e significativas, adaptadas à realidade e ao contexto escolar. Este percurso concretiza-se em atividades integradoras (Alonso, 1998), definidas segundo problemas sociais significativos para os alunos, com vista a possibilitar-lhes um conjunto de aprendizagens expressivas, cativantes e reais, baseadas nas diferentes áreas curriculares, definidas pelo currículo nacional.

Tendo em conta que a “construção de conhecimentos supõe uma interação activa e produtiva entre os significados que o individuo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior” (Alonso, 1996, p. 48), é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja orientado por uma abordagem investigativa. Através desta metodologia, as aprendizagens tornam-se mais significativas, uma vez que, possibilita aos alunos estabelecerem conexões entre os seus saberes e conhecimentos. Como referem Alonso e Lourenço (1998, p. 2) esta metodologia

propõe uma dinâmica de trabalho em colaboração, estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflexiva e funcional, desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma.

Mas para que tal aconteça, é necessário organizar os “conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade” (Alonso, 1996, p. 32). Desta forma, os alunos assumem uma postura proactiva, curiosa, autónoma e responsável, directamente relacionada com os seus interesses, capacidades e necessidades, tornando a aprendizagem mais significativa.

Face ao referido, para além destas características apresentadas, é necessário que esta metodologia assente numa perspetiva construtivista, pois, como refere Alonso (1996, p.48), a construção do conhecimento pressupõe

uma interação activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior. É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando, simplesmente, a recebê-los ou a assimilá-los (...). Isto pressupõe utilizar uma potente alternativa metodológica para o ensino: a investigação de problemas.

Aliada a esta perspetiva estão associadas algumas características, como: partir da realidade próxima do aluno, que se coliga à proximidade com o meio, sendo estes os principais pontos para o desenrolar do projeto. São também de realçar o trabalho colaborativo e a estimulação pela observação, curiosidade, procura e pesquisa.

É através da perspetiva construtivista que se percebe o verdadeiro sentido da aprendizagem, pois “aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 1996, p. 40). Desta forma, o aluno deve ser visto como o detentor do conhecimento, e este deve ser valorizado e rentabilizado na aquisição de novos saberes, com vista à assimilação e construção de novos conhecimentos, ou seja, o aluno deve ser visto como um ser ativo no processo. Neste sentido, conforme referem Alonso e Lourenço (1998, p. 5),

tendo em conta que a construção de conhecimentos, tal como é entendida no construtivismo, supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados do aluno e as informações provenientes do exterior, concebemos o processo de ensino-aprendizagem orientado por uma abordagem investigativa como um processo aberto e circular, em que a partir de problemas concretos, interessantes e próximos dos alunos, estes põem em jogo as suas concepções pessoais, as comparam entre si, as submetem à contrastação crítica com outras informações (experiências, observações, pesquisas bibliográficas, visitas, informações do professor, entrevistas, debates, etc.), as reestruturam, as comunicam e as põem em prática, refletindo sobre o próprio processo de construção do conhecimento.

## 2. O jogo

Ao longo dos tempos, o jogo tem tido um papel fundamental na construção simbólica do mundo por parte da criança. Segundo Miranda (2001, p. 20), o brinquedo e a brincadeira estão presentes na vida do homem, desde sempre, e é através do jogo que “desde os primórdios o homem sempre buscou o autoconhecimento e o de seu círculo. Do nascimento até à morte, convivemos com o elemento lúdico”.

Corroborando esta perspetiva teórica, Froebel, o primeiro educador a demonstrar o lúdico como um elemento fundamental na educação, elege mesmo o jogo como um meio elementar para a promoção da educação das crianças. Segundo este autor (citado por Gianino, 2001, p. 29) “o jogo constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante a infância, porque é a manifestação espontânea do interior, imediatamente provocada por uma necessidade também interior”.

Atendendo à manifestação apresentada por estes autores, e antes de explicar alguns dos

constructos inerentes ao desenvolvimento do jogo, torna-se pertinente apresentar uma resenha teórica acerca do conceito de jogo e das suas potencialidades na educação.

## 2.1. Conceito de jogo

Segundo Antunes (1998, p. 47) “no sentido etimológico a palavra jogo expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga”. Corroborando esta perspectiva Fin (2006) e Cabral (1990), referem que etimologicamente a palavra jogo deriva do étimo latim “jocus”, que significa “gracejo”, ou seja, para além do divertimento que o jogo proporciona aos seus participantes, este envolve também competição entre os participantes, bem como a utilização de regras. Seguindo esta mesma linha de pensamento, Friedmann (2006, p. 41) refere que a palavra jogo “teve origem no termo latino jocus, que significa gracejo, graça. Em latim, essa é a palavra originalmente reservada para as brincadeiras verbais: piadas, enigmas, charadas, etc”.

Apesar destas perspetivas apresentadas pelos autores, o jogo apresenta diversos significados e aceções, nas diversas civilizações. Historicamente, as primeiras noções de jogo aparecem na Grécia Antiga e, para os gregos, o jogo era associado ao jogo de crianças, apresentando mesmo um carácter de infantilidade. De acordo com Duflo (1990, p. 14) o jogo “apresentava-se com pouca importância e sem atrair a atenção dos mais estudiosos, sendo colocado apenas como uma actividade infantil, de pouco valor em si mesmo”.

Atendendo a estas perspetivas, o jogo, no passado, era considerado por muitos como algo inútil e pouco sério. No entanto, no período do Romantismo, com os contributos do filósofo Jean Jacques Rousseau (1765), o jogo surge como algo a que se deve dar importância “e parece estar destinado a educar a criança, pois facilita o desenvolvimento integral da sua personalidade, bem como as suas funções psicológicas, intelectuais e morais” (Teixeira, 2012, p. 20).

Deste modo, ao longo dos tempos o jogo foi sofrendo alterações nas suas perspetivas, bem como nas teorias que estão na base do ato de jogar. Estas alterações, devem-se sobretudo ao facto do jogo, ter-se tornado um “objeto de interesse de psicólogos, educadores, pesquisadores, como decorrência da sua importância para a criança e da constatação de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos” (Sans & Domingues, 2000, p. 5).

Hodiernamente, o jogo e o brincar assumem-se como uma das “mais fundamentadas actividades humanas” (Moreira, 2004, p. 59), fazendo parte integrante da vida cultural de cada sociedade. Como refere Huizinga (1938, citado por Moreira e Oliveira, 2004, p. 61) “a espécie humana apenas será devidamente identificada na tripla caracterização de Homo sapiens-faberludens, pois sem o jogo não era



possível ao homem a aprendizagem e a realização da maioria das suas atividades”.

Face à pertinência do jogo e das suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, urge agora a necessidade de apresentar de uma forma cabal e clara as várias definições apresentadas para o conceito de jogo. De acordo com Kishimoto (1994, p. 105)

tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de “mamãe e filhinha”, de dominó, de quebra-cabeças, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm as suas especificidades.

Já Brougère (1998, p. 30) partilhando da mesma opinião, refere que

o jogo, é intrínseco e várias definições são apresentadas por diversos autores. Não existe uma definição universal, mas sim várias versões, as quais vão desde a interpretação do jogo como uma atividade no qual o jogador entrega-se pelo prazer que esta proporciona, como meio de recreio e distração, uma brincadeira infantil e mesmo um passatempo sujeito a regras onde em geral se arrisca dinheiro.

Nesta mesma perspetiva Gardner (1961, p. 10) refere que “a ideia de jogo combina muitos significados, interligados como se de membros de uma família se tratasse”. Assim, não será fácil encontrar um conceito uniforme para o significado de jogo, mas é um facto que grande parte dos filósofos, etólogos e antropólogos, concordam em defini-lo como uma atividade que possui uma razão própria de ser e que contém um objetivo implícito.

Segundo Huizinga (1938, citado por Caillois, 1990, p. 23) pode definir-se o jogo

como uma acção livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador; uma acção destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual.

Desta forma, “o jogo surge como uma atividade livre, conscientemente considerada como não séria e separada da vida quotidiana, simultaneamente capaz de absorver o individuo de um modo intenso e total” (Huizinga, 1980, citado por Santos, 2008, p. 17). Como salienta a autora, o jogo é um elemento pertencente à cultura, relacionado com outros aspetos sociais, não considerado apenas na perspetiva psicológica, sociológica ou antropológica. Como continua a autora (1980, citado por Rocha, 2015, p. 24)

o jogo define-se como uma acção ou uma atividade voluntária, realizada segundo uma regra livremente consentida, mas imperativa. Desprovida de um fim em si, acompanhada por um sentimento de alegria e tensão e por uma consciência de ser diferente do que se é na vida real, ou

seja, os jogos representam actividades livres que levam o jogador à ação, livre de qualquer contingência.

Elkonin (1954, citado por Moreira, 2004, p. 63) apresenta outra definição, com base numa perspetiva diferente da utilizada por Huizinga. Para o autor, o jogo é como “uma actividade em que se reconstituem sem fins utilitários directos as relações sociais”.

De acordo com Caillois (1990, citado por Santos, 2008, p. 18) “o jogo evoca várias concepções e contribui para um ambiente descontraído e divertido”, pelo que o jogo surge “como um actividade prática humana distinta das demais” (p. 64). Para este sociólogo, o jogo é ainda entendido como uma atividade simultaneamente “livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia” (Caillois, 1990, p. 29). Cada uma destas propriedades atribuídas ao jogo tem uma explicação. Assim, o jogo é uma atividade livre, na medida em que se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo estaria a perder de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre. É uma atividade delimitada, pois é circunscrita a limites de tempo e espaço, rigorosa e previamente estabelecidos. Caracteriza-se por ser incerta, pois o desenrolar e o resultado não podem ser obtidos previamente, deixando ao jogador a liberdade e a necessidade de inventar. Trata-se de uma atividade improdutiva pois, não gera bens, riqueza, nem elementos novos de espécie alguma; e salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida. É uma atividade regulamentada, pois está sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram nomeadamente uma legislação nova, a única que conta. Finalmente, o jogo é uma atividade fictícia, pois é acompanhado de uma consciência específica de uma outra realidade, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (pp. 29-30). Mediante tal, o jogo “é uma escola de aprendizagem activa e árdua e um terreno fértil para trabalhar certos costumes e valores sociais” (p. 16). Por seu lado, Piaget procurou definir o jogo, numa perspetiva mais educacional, procurando perceber e entender qual o papel do jogo na construção de conhecimentos. Segundo este autor (1976, citado por Santos, 2008, p. 18), “o jogo é uma forma de actividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a actividade construtiva da criança”.

Já Vygotsky (1989, p. 49), outra referência importante, refere que “é através do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”. Como continua este autor, citado por Gomes (2003, s.p.)

não é o carácter de espontaneidade do jogo que o torna uma actividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planear, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do quotidiano, bem como, o carácter social das situações lúdicas, os conteúdos e as regras inerentes a cada situação.

Corroborando esta perspectiva teórica Bruner (1997, p. 344) refere que o jogo

trata-se de algo diferente, de um instrumento fundamental com o qual têm de construir a sua inteligência e muitos outros aspectos da sua personalidade e da sua vida, razão pela qual não se deve depreciar como uma actividade supérflua nem estabelecer uma oposição entre o trabalho sério escolar e jogo, mas muito pelo contrário.

De acordo com Leal (2005, p. 25) “o jogo é uma atividade lúdica, em que as crianças e/ou adultos participam, num determinado tempo e espaço, com características próprias e delimitadas, pelas regras de participação da própria situação”. Corroborando desta perspectiva, Solé (1992, p. 19) define o jogo como sendo “um instrumento que levará a criança a uma integração da sua personalidade, que a ajudará a defender-se da ansiedade, a assimilar o real, projetando sobre ele e os seus fantasmas e a comunicar com os outros”.

Já Chateau (1975, citado por Santos, 2008) refere que o jogo “é antes de tudo prazer. É também uma actividade séria em que o fingir, as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, têm uma importância considerável”. Segundo Kamii (1996, p. 27), “o jogo pode ser definido de uma maneira geral, como o conjunto de actividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria actividade”.

Assim, pelo conjunto de definições apresentadas, percebe-se que não existe uma definição clara e precisa de jogo que seja consensual entre os especialistas e estudiosos que se debruçam sobre este recurso. Citando as palavras de Santos (2008, p. 18) “o jogo não pode ser definido, porque todas as definições revelam e recombina-se com outras, é assim uma noção ambígua e complexa onde o acaso é fortemente favorecido”. Por outro lado, Paula (1996, p. 7, citado por Pereira, 2013, p. 17) refere que

o jogo é uma entidade sem definição, ou seja, não há como dizer tudo sobre ele sem que nada falte. Por isso, é que o jogo não tem definição. O jogo procura satisfazer uma necessidade não material pois o ser que joga está à procura do prazer do que simplesmente sobreviver. Logo se definir o ser já é necessário um empenho signficante, definir a busca do prazer não-material do ser” torna-se uma tarefa impossível. Daí que alguns teóricos como Caillois (1967), Henrot (1989), Frombreg (1987), Cristie (1991), se concentrem em estudar, apenas, as suas principais características.

## 2.2. Tipologia e classificação dos jogos

Ao longo do tempo, como comprova a exposição apresentada anteriormente, o conceito de jogo foi sofrendo alterações significativas na procura de uma definição clara e precisa. A par desta dificuldade, surgiram também várias formas de classificar e agrupar os jogos, em consequência do estudo e do interesse demonstrado por muitos estudiosos de várias áreas, como a Pedagogia, Psicologia e Sociologia.

Caillois (1990), um sociólogo francês, utilizou conceitos gregos e romanos, com o intuito de

hierarquizar os jogos “entre dois pólos antagônicos” (p. 32), designados de *Paidia* (existe liberdade) e *Ludus* (existem regras). Como refere Santos (2008, p. 20), “*Paidia* é onde reina o princípio da diversão, da turbulência, da improvisação e da despreocupação. *Ludus* (...) absorve toda a exuberância disciplinando-a, subordinando-a a regras convencionais e contém todas as formas de jogo disciplinadas”, ou seja, o jogo que possibilita liberdade, que proporciona imprevisto e espontaneidade caracteriza-se por *Paidia*. Por sua vez, o jogo que implica competição e o cumprimento de regras é caracterizado por *Ludus*.

A partir dos dois pólos, *Paidia* e *Ludus*, saem quatro dimensões: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* (Figura 4). No que se refere à dimensão *agôn*, esta é referente aos “jogos sob a forma de competição” (Caillois, 1990, p. 33), onde estão agrupados todos os jogos desportivos e se confrontam dois ou mais indivíduos. Neste tipo de jogos, o objetivo dos participantes prende-se em “mostrar as capacidades, para que estas sejam reconhecidas no resultado do jogo que ordena os jogadores” (Moreira, 2004, p. 64).

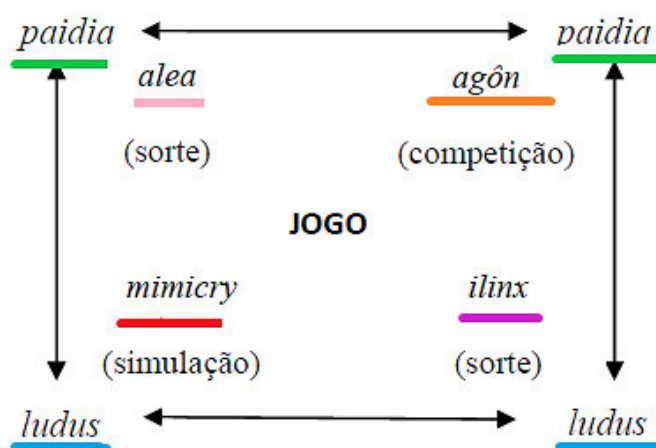


Figura 4 – Pólos e dimensões do jogo segundo Caillois (1990).

Já a dimensão *alea*, refere-se aos jogos que dependem da “sorte”. Os jogos pertencentes a esta dimensão baseiam-se sobretudo “numa decisão que não depende do jogador” (Caillois, 1990, p. 36). Mediante tal, considera-se que esta dimensão “é a negação do trabalho e da experiência” (Santos, 2008, p. 20). Na dimensão *mimicry*, estão englobados todos os jogos de mímica e de fazer-de-conta, onde o jogo não está assente apenas na execução da atividade, como também “na encarnação de um personagem ilusório e na adoção do respectivo comportamento” (Caillois, 1990, p. 39).

Por fim, a dimensão *ilinx* engloba todos os jogos que “assentam na procura de vertigem onde o objetivo é a criação momentânea de sensações de pânico e de vertigem” (Moreira, 2004, p. 64). No entanto, e como refere Caillois (1990, p. 32) “estas designações não abrangem por inteiro todo o universo do jogo”. Deste modo, importa apresentar outras alternativas de classificação proposta por outros autores.

Piaget ao classificar os vários tipos de jogos, não o faz apenas numa perspetiva sociológica e antropológica, mas propõe uma abordagem genética, defendendo “o jogo como uma actividade fundamental no desenvolvimento da criança” (Santos, 2008, p. 36). Mediante tal, Piaget divide os jogos em três grandes grupos: jogo de regras, jogo de exercício e jogo simbólico (Figura 5).

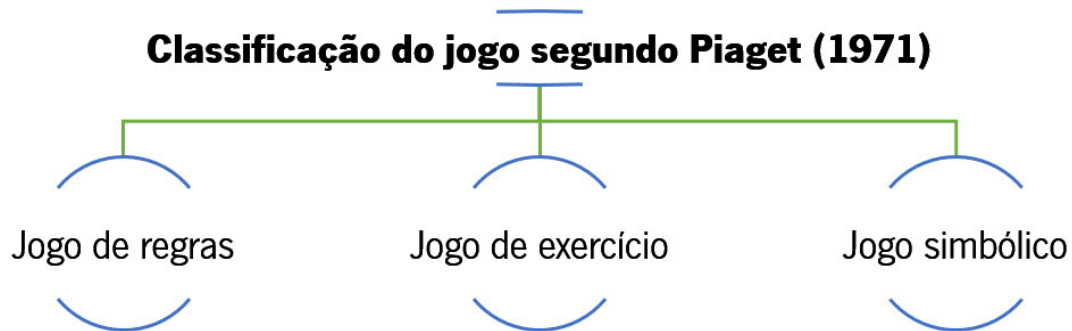


Figura 5 – Classificação de jogo apresentada por Piaget (1971).

Os jogos de exercício, como refere Piaget (1971, p. 144), “não supõem qualquer técnica particular”, não carecendo, por isso, da utilização de regras ou símbolos. Deste modo, segundo Piaget, este tipo de jogo “corresponde às primeiras manifestações lúdicas da criança, em que esta exercita as estruturas subjacentes ao jogo, mas sem a capacidade de as modificar” (Santos, 2008, p. 36). Assim, os jogos de exercício aparecem normalmente em primeiro lugar e são maioritariamente jogos sensório-motores. Relativamente ao jogo simbólico e de acordo com Piaget (1971, p. 146)

ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objecto ausente, visto ter comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante.

No que se refere ao jogo de regras, tal como o nome indica, tem na sua base uma regra ou um conjunto de regras. De acordo com Santos (2008, p. 39), a regra define-se como sendo “uma regularidade imposta por alguém ou pelo grupo e a sua violação pressupõe uma sanção”. Ao contrário do símbolo, a regra “supõe necessariamente, relações sociais ou interindividuais” (Piaget, 1971, p. 147), fazendo com que este tipo de jogo seja definido como uma “actividade lúdica do indivíduo socializado” (Santos, 2008, p. 39).

Já Chateau (1987) apresenta uma classificação baseada na faixa etária das crianças. Este autor destaca cinco classes de jogo, nomeadamente, o jogo funcional, o jogo de imitação ou simbólico, o jogo de construção, o jogo de regras arbitrárias e os jogos sociais (Figura 6).

Como refere Santos (2008), o jogo funcional resulta da necessidade que a criança apresenta em

gastar energia e à repetição de gestos espontâneos, como saltar, manipular, entre outros. Este tipo de jogo assume uma maior importância ao longo do primeiro ano de vida. No que se refere ao jogo de imitação ou simbólico, este ocorre com mais incidência entre os dois e os três anos de idade e engloba a imitação do mundo exterior, que leva conseqüentemente a criança a desenvolver a sua imaginação e a criatividade. O jogo de construção, surge por volta dos dois a quatro anos de idade e, tal como o nome indica, há por parte da criança uma vontade de fazer construções com cubos. Entre os cinco e os seis anos, surge o jogo de regras arbitrárias, em que existe por parte da criança, uma recusa das regras pré-estabelecidas para os jogos e a criação constante de novas regras. Finalmente surgem, a partir dos sete anos, os jogos sociais. Estes jogos ocorrem, normalmente em grupo, englobando jogos de habilidade e valentia, bem como os jogos característicos da sociedade.

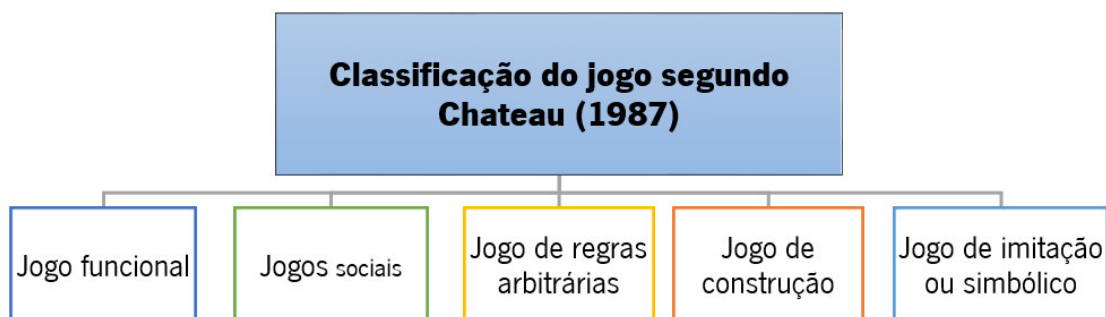


Figura 6 – Classificação do jogo segundo Chateau (1987).

Já Grando (2001) classifica os jogos em seis categorias distintas, a saber: jogos de azar, jogos de quebra-cabeças, jogos de estratégia (e/ou jogos de construção de conceitos), jogos de fixação de conceitos, jogos computacionais e jogos pedagógicos (Figura 7).

Para esta autora os jogos de azar são todos aqueles que dependem somente da “sorte” para se conseguir vencer o jogo. Já os jogos de quebra-cabeças são aqueles em que o jogador, na maioria das vezes, joga sozinho e a sua solução é ainda desconhecida para ele. Relativamente aos jogos de estratégia (e/ou jogos de construção de conceitos), são todos aqueles que dependem unicamente do jogador para vencer. Neste tipo de jogo, o fator “sorte” ou “aleatoriedade” não está presente. Os jogos de fixação de conceitos são aqueles que permitem a consolidação de conhecimentos, ou seja, servem como um exercício para o professor compreender se os alunos apreenderam, ou não, os conceitos lecionados. No que concerne aos jogos computacionais, estes, como o nome indica, são jogos cuja execução implica a presença de um computador. Por último, a autora apresenta os jogos pedagógicos, estes são aqueles que possuem valor pedagógico, na medida em que, podem ser utilizados durante o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de jogo engloba todos os outros tipos apresentados, nomeadamente, os jogos

de azar, quebra-cabeças, estratégia, fixação de conceitos e os computacionais.

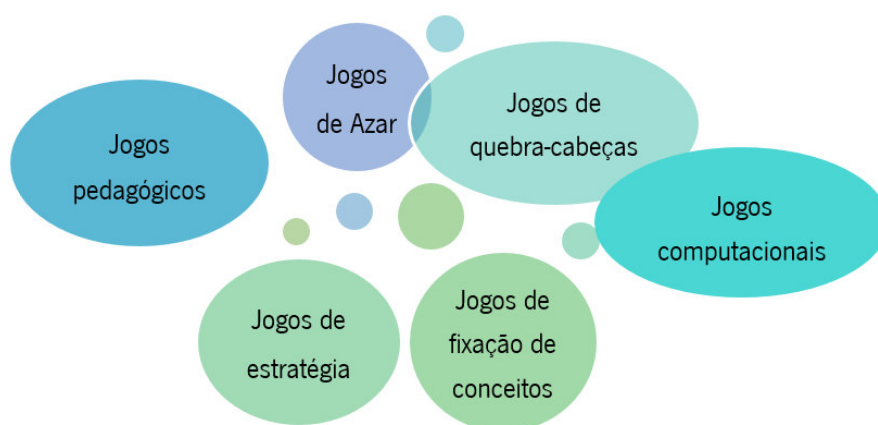


Figura 7 – Classificação do jogo segundo Grando (2001).

Para além destes tipos de classificação apresentados importa, ainda, apresentar a classificação do manual “Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” (2001). De acordo com este manual, os jogos podem ser classificados em função da atividade que se exerce e em função da iniciativa da criança (Figura 8).

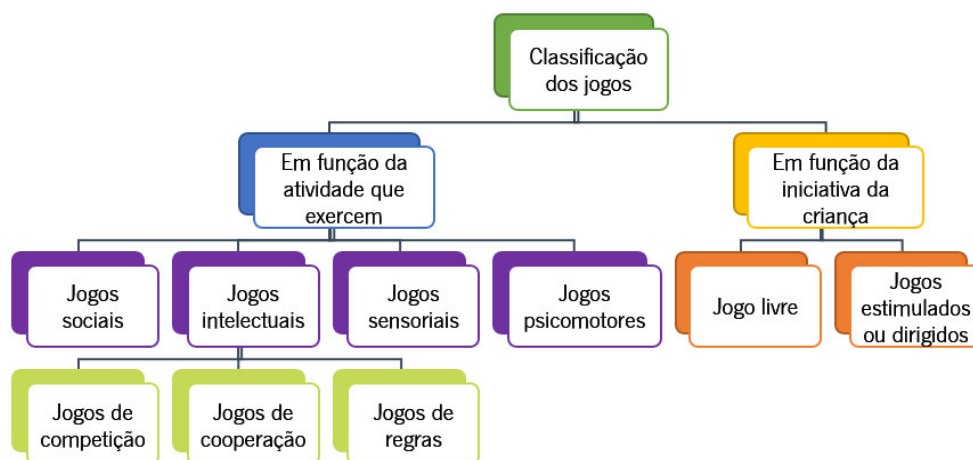


Figura 8 – Classificação do jogo proposta no manual “Os docentes do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico” (2001).

### 2.3. A criança e o jogo

De acordo com Chateau (1975, citado por Santos, 2008, p. 23)

o jogo assume um papel muito importante nas várias etapas da vida, até à idade adulta. O jogo começa desde muito cedo a ser parte integrante da vida e do desenvolvimento da criança, mas essa importância e preponderância não termina com o crescimento, continua até ao fim da vida e a constituir um factor importante para a estabilização da personalidade e como atividade lúdica, lazer e competição. O jogo permite uma melhor perceção a nível motor, social e cognitivo.

Atendendo à exposição argumentativa apresentada, o jogo vem-se assumindo como uma ferramenta central na vida da criança. Na opinião de Chateau (1975, p. 25) “se observares uma criança que brinca, creio que a primeira coisa que vos chocará será a sua seriedade”, pois é através do jogo que a criança ensaia e vivencia as experiências como sendo sérias e reais, representando a antecipação do mundo, das suas ocupações sérias e das preocupações futuras, ou seja, “uma criança que numa brincadeira imagine que está a cozinhar pedras, poderá através desta conduta simples e abstrata, um dia vir a tornar-se cozinheira” (p. 25). Mediante tal, e como salienta Maurício (2009, s.p.), “o jogo é a mais importante das actividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar”; se assim o fizer o “seu desenvolvimento infantil será harmonioso, pois tal actividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento” (Piaget, 1971, p. 78).

Assim, citando Almeida (1974, p. 6),

o jogo oferece à criança a possibilidade de ser activa e estar activa face à realidade: a criança suporta tensões, obrigações, pressões, mais ou menos impostas pelos pais, pela moral, pela natureza e pela própria realidade das coisas e uma das alternativas que tem é o de aproveitar ludicamente a realidade e com ele brincar.

## 2.4. A importância do jogo para o desenvolvimento da criança

---

Grande parte do desenvolvimento da criança faz-se no jogo e pelo jogo. (Neto, 2001)

---

Segundo vários autores, o jogo tem um papel relevante no desenvolvimento social, cognitivo, emocional e psicomotor da criança. De acordo com Karl Gross (1902) – o primeiro autor a considerar o “jogo uma atividade básica para o desenvolvimento infantil” (p. 208),

existem coisas “simples” na nossa vida e uma delas é jogar ou brincar. Parecem-nos simples, mas depois de nos debruçarmos um pouco sobre elas verificamos, por exemplo, que a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual ou social do ser humano. (p. 3)

Mediante tal perspetiva, é visível que o jogo assume importância nos vários níveis do desenvolvimento infantil. Segundo Lopes (2000, pp. 35-36), o “jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver as suas potencialidades. (...) Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdos”.



Assim, atendendo a todas as perspetivas teóricas apresentadas, é inegável o benefício e o poder que o jogo apresenta. Como tal, importa agora apresentar os principais benefícios e potencialidades que o jogo adquire nos vários níveis de desenvolvimento da criança.

Muitas situações de jogo são importantes ao nível do desenvolvimento sensório-motor, isto porque dá a possibilidade à criança de explorar os movimentos e as suas potencialidades, desenvolvendo as suas capacidades sensório-motoras. Como refere Borràs (2001, p. 209), “o jogo contribui para o desenvolvimento sensorial e motor do indivíduo, o que, por sua vez, agiliza o seu processo de maturação e de aprendizagem”. Corroborando esta perspetiva, Júnior (2009, s.p.) acrescenta que “o jogo é uma forma lúdica de suprir a necessidade que a criança tem de conhecer, dominar e explorar possibilidades motoras que o seu meio proporciona”.

Relativamente ao nível do desenvolvimento cognitivo, de acordo com Borràs (2001, p. 210), “existe uma grande relação entre a estrutura mental do indivíduo e a actividade lúdica que desenvolve, cada vez mais complexa”. Por outro lado, na opinião de Zacharias (s.d, citado por Gomes, 2003, s.p.), o jogo

é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento. Para exercê-lo a criança utiliza equipamento sensório motor, pois o corpo é accionado e o pensamento também, e enquanto é confrontada para desenvolver habilidades operatórias que envolvam, por exemplo, a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, ela vai conhecendo as possibilidades e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança. É fundamental, no jogo, que a criança descubra por si mesma, e para isso o professor deverá oferecer situações de desafio que motivem diferentes respostas, estimulando a criatividade e a descoberta.

Mediante tal, e como refere Wassermann (1994), o jogo é muito importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que a atrai e a motiva. Segundo Lopes (1991, p. 115), “o jogo tem uma grande capacidade de motivação”, potenciando aprendizagens mais significativas e motivadoras para as crianças.

O jogo assume também um papel importante no desenvolvimento da afetividade, isto porque “através do jogo o indivíduo projecta as suas emoções e desejos, e através da linguagem (oral e simbólica) manifesta a sua personalidade” (Borràs, 2001, p. 210).

Finalmente, importa salientar que o jogo, quando praticado em grupo, favorece e potencia o processo de socialização, pois, como referem Ferran, Mariet e Porcher (1979, p. 23), “uma criança que joga é uma criança que se socializa”. Assim, ao nível social, os jogos são excelentes atividades que “estimulam a formação da criança e o seu comportamento, inculcando o senso de responsabilidade, de respeito e organização, motivando a interação através da comunicação” (Vargas & Pavelacki, 2005, p. 4).

Assim sendo, de acordo com Borràs (2001, p. 210), “o jogo contribui para o bem-estar físico, mental e emocional das pessoas e favorece a sua socialização”. Para tal, é primordial que os profissionais

de educação promovam dinâmicas de caráter lúdico, uma vez que ajudam e auxiliam na evolução de competências ao nível das diversas dimensões relacionadas com o seu desenvolvimento. Esta perspetiva é corroborada por Abt (1974, citado por Vargas e Pavelacki, 2005, p. 3), quando refere que os jogos devem ser utilizados nas escolas “para distinguir certas habilidades dos alunos, como solucionar problemas de aprendizagem, facilitar o convívio social entre os colegas, incutir noções de organização e verificar a capacidade de comunicação das crianças”.

Em jeito de conclusão, “pode-se dizer que o brincar e o jogar são manifestações humanas carregadas de magia, encantamento, satisfação pessoal e prazer” (Santos, 2010, p. 12).

## 2.5. A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem

São vários os autores que, desde a antiguidade, acentuam as qualidades do jogo no processo de ensino e aprendizagem. Como refere Kishimoto (1998), a importância do jogo na educação já foi destacada por filósofos como Aristóteles, Quintiliano, Platão, Montaigne e Rousseau. No entanto, Froebel (1782/1852) foi o primeiro educador a demonstrar o lúdico como um elemento fundamental na educação, elegendo-o como um meio elementar para a promoção da educação das crianças.

Hodiernamente, apesar de todos os argumentos apresentados quanto ao benefício do jogo para o desenvolvimento da criança

ainda existem diferentes opiniões sobre a introdução do jogo no processo de ensino e aprendizagem. Para alguns professores, o jogo é visto apenas como uma brincadeira e só pode entrar na sala de aula quando o trabalho sério estiver terminado. Para outros, o jogo é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, pois através dele o professor pode inovar as suas práticas pedagógicas, abordando inúmeros conteúdos através do jogo, e estabelecer relações mais afetivas com os seus alunos. (Teixeira, 2012, p. 25)

Segundo Piaget (1971, p. 64) “os jogos são essenciais na vida da criança, sendo a actividade lúdica o berço obrigatório das suas actividades intelectuais, indispensável, por isso, à prática educativa”. Tal perspectiva, deixa claro que o jogo é um instrumento privilegiado de educação e socialização, motivador da aprendizagem. De acordo com Alves (2010, p. 9), o jogo “ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno”, uma vez que, ajuda “a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico”. Mediante tal perspectiva apresentada é, então, “preciso lutar para que o jogo tenha o seu lugar na educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola” (Costa, 2011, p. 17). Deste modo, cabe aos educadores/professores utilizar o jogo em sala de aula, contribuindo para um melhor desenvolvimento da criança. Como refere Berbaum (citado por Altet, 1997, p. 52) “o papel

do professor é fazer aprender melhor, através da organização de um ensino que respeite as fases e a lógica da aprendizagem, para ajudar os alunos a tomar consciência daquilo que se supõe aprender”.

Segundo Lopes (1991, citado por Teixeira, 2012, p. 26), existem inúmeras vantagens na introdução dos jogos no ensino.

Através dos jogos pode-se ajudar os alunos a encarar o erro de uma maneira mais positiva e natural; os jogos possibilitam, de uma forma natural, que o ritmo de aprendizagem de cada aluno seja respeitado; permitem a interação entre os alunos e ajudam as crianças a acreditar que podem ser bem-sucedidas.

No entender de Neto (2001, p. 199) “o jogo pode e deve ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem”. Assim, como refere Rocha (2015, p. 30) “os jogos demonstram ter importância nas situações de ensino e aprendizagem, pois aumentam a construção do conhecimento e do prazer, possibilitando, desta forma, o acesso da criança a vários tipos de habilidades e conhecimentos”.

Como refere Alsina (2006), a utilização do jogo na sala de aula motiva e cria expectativas nos alunos para aprender. Deste modo, apresentam-se os dez mandamentos do jogo na sala de aula, criados pelo autor, que, em forma de síntese, mostram a importância e os benefícios da utilização do jogo (Figura 9).

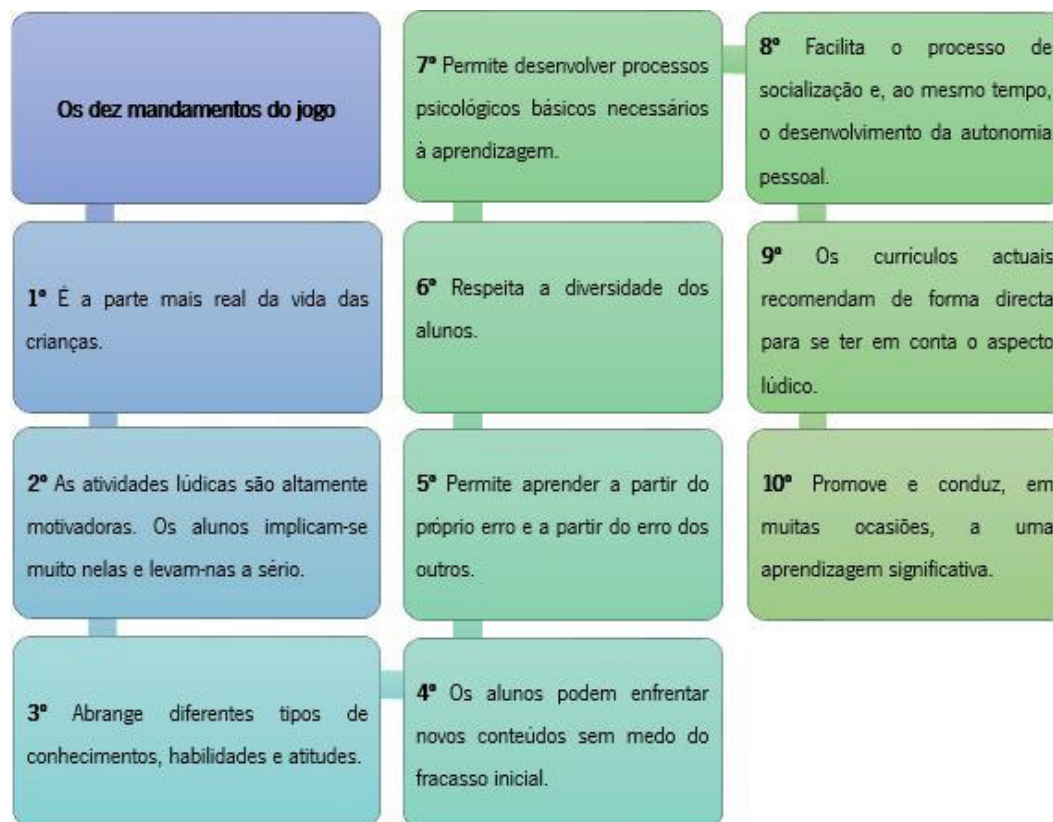


Figura 9 – Os dez mandamentos do jogo (Adaptado de Alsina, 2006, p. 7).

Em jeito de conclusão, e como refere Bontempo (1996, s.p.)

a partir da década de 70, os pesquisadores, começaram a descobrir que, para as crianças, é muito mais fácil aprender a brincar do que copiando as lições que o professor transcreve no quadro da sala de aula. Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização... hoje as melhores escolas são aquelas que usam brincadeiras e brinquedos como recurso pedagógico.

### 3. Expressão Plástica

---

O termo «expressão plástica» foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos. (Sousa, 2003, p. 159)

---

Atendendo à citação norteadora deste ponto, os materiais plásticos são todos aqueles que possuem características plásticas ou elásticas, isto é, são materiais que depois de deformados podem voltar à sua forma inicial depois de esticados ou, então, mantêm-se inalteráveis depois da alteração da sua forma primitiva. Por apresentarem estas características, materiais como o barro, a plasticina, o gesso, a pasta de modelar, o plástico, entre outros, pertencem a esta categoria.

Já o conceito de «expressão» provém do latim *expressione* e traduz o ato de revelar, exprimir sentimentos através da arte ou de outra forma (oral, corporal, escrita ou idiomática). De acordo com Silva (2012, p. 49), entende-se a “expressão plástica como o ato ou efeito de exprimir algo por meios plásticos, isto é, uma formação expressiva realizada utilizando técnicas de produção resultantes das artes plásticas, que envolvem materiais plásticos, e visuais, envolvendo materiais do campo das belas artes”. Deste modo, e como refere Almeida (2012, p. 5), a palavra “expressão”, não diz respeito só “ao ato de comunicar, de interagir, de passar informação, mas também, está interrelacionada com a necessidade de expressar sentimentos, sejam eles de que natureza forem”.

Neste sentido, nas palavras de Stern (1974, citado por Sousa 2003, p. 165), a Expressão Plástica pode então ser definida como

um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Exprimir é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.

Deste modo, e de acordo com Gloton e Clero (1971), a expressão plástica é vista como uma forma de comunicação na qual a criança dá a conhecer o seu interior aos que a rodeiam e conhece aquilo que está ao seu redor, ou seja, “a criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de

emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003, p. 167).

A respeito do principal objetivo da expressão plástica Sousa (2003, p. 160) refere que

a expressão plástica é essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada.

Atendendo à exposição apresentada, é através da experimentação das artes que a criança pode “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003, p. 144). Ao mesmo tempo, a Expressão Plástica “e outras formas de expressão simbólica (...) constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências inter-pessoais” (Piaget, 1954, citado por Bahia, 2008, p. 20). Como refere o Ministério da Educação (2001, p. 155), a expressão plástica desempenha “um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases”.

Como conclusão, como é referido por Oliveira (2003, pp. 39-40), a expressão plástica enquanto área de aprendizagem

deve desenvolver nas crianças as capacidades necessárias para interagir com o meio cultural e icónico que nos circunda, desenvolvendo por um lado, a compreensão da arte e por outro lado, fazendo-as participar activamente no processo artístico criando obras plásticas. Então podemos dizer que a expressão plástica desenvolve a capacidade de compreensão, expressão e criação formando pessoas capazes de apreciar e analisar obras e imagens, assim como, produzir através de instrumentos e materiais trabalhos artísticos.

### 3.1. A Expressão Plástica e o seu lugar no ensino

---

A arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes. Por isso, refletir sobre a Expressão Plástica é procurar num terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade onde está inserido. (Oliveira, 2007, p. 61)

---

De acordo com o Ministério da Educação (2001, p. 149)

as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se

interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, apesar dos benefícios intrínsecos à Expressão Plástica, na opinião de Oliveira (2007), existe uma dificuldade de aceitação desta área no 1CEB, que passa “pela difícil aceitação do seu valor na sociedade, pela falta de formação dos educadores/professores, pela dificuldade em definir a sua estrutura disciplinar e pela falta de investigação na área” (p. 44). Corroborando esta perspetiva, Barroso (2000, p. 45) refere também que a Expressão Plástica “tem sido frequentemente tratada como secundária na formação da criança ou apenas como um momento de diversão”. Face a estes argumentos, a expressão plástica no ensino nunca foi considerada uma premissa fundamental nas crianças,

isto porque muitos educadores/professores não estavam sensibilizados para a sua importância. Durante muitos anos a função educativa da Expressão Plástica era extremamente redutora fixando-se quando utilizada, essencialmente no desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças. Sem objectivos e motivações, limitava-se quase exclusivamente a representação através do desenho. (Oliveira, 2007, p. 63)

Como forma de combater este cenário, Oliveira (2003) apresenta um conjunto de estratégias e medidas educativas capazes de colmatar as dificuldades de operacionalização desta área. Estas medidas passam:

- a) Pela formação inicial, ou seja, deve-se aumentar o tempo destinado a esta área no plano de estudos dos alunos, com vista a serem ministrados os conteúdos necessários para uma melhor e mais completa formação na área;
- b) Pelo complemento e atualização dos conhecimentos dos professores e educadores, aumentando assim o número de ações de formação contínua, permitindo a cada profissional, uma atualização dos conhecimentos centrados na Expressão Plástica e nas suas diferentes vertentes, nomeadamente, as técnicas artísticas, pedagógicas e científicas;
- c) Pelo investimento na investigação desta área, criando-se mestrados e doutoramentos, de modo a possibilitar uma análise mais cabal sobre esta temática à luz da sua estrutura e desenvolvimento curricular;
- d) Pela organização de encontros nacionais e internacionais, para que se possa refletir sobre esta problemática (p. 44).

Atendendo a este conjunto de estratégias e medidas apresentado, a autora defende que “é urgente reflectirmos sobre o desenho do currículo de formação de expressão plástica, com o objetivo de garantir uma maior «consistência» sobre os conhecimentos que lhe são inerentes no que diz respeito à sua integração na prática educativa” (2003, p. 45). Deste modo, é essencial apostar na formação inicial dos educadores/professores,

oferecendo-lhes um programa formativo completo que passe por um conhecimento desta área através dos conteúdos científicos que lhe são inerentes, por uma formação mais centrada numa intervenção didática e pedagógica que lhes permite utilizar e adequar um conjunto de estratégias à especificidade do grupo de crianças com as quais trabalham, por uma formação assente numa prática artística, levando-os a perceber e participar do processo artístico, enquanto produtores e recetores da arte, inculcando-lhes assim uma sensibilidade estética capaz de se transferir naturalmente às crianças. (Oliveira, 2003, p. 50)

Considerando esta exposição argumentativa, a Expressão Plástica “é premente e indispensável, sobretudo, a nível do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (Sousa, 2003, p. 85). Isto porque, de acordo com Barroso (2000, p. 45),

a prática de atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão de personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do caráter. O desenvolvimento e controlo físico-motor e o equilíbrio emocional que proporcionam são bases indispensáveis para qualquer aprendizagem, facilitando a progressão em atividades que exijam maior capacidade de concentração.

Assim, é “através da experimentação das artes, que a criança pode aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003, p. 144). Podemos, então, concluir que, a Expressão Plástica é uma área extremamente gratificante e relevante, a quem se deve dar o direito de ter um espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade.

### 3.2. A Expressão Plástica e a Criança

---

A arte é uma atividade humana de valor cognoscitivo pleno. O pensamento plástico, por exemplo, é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade. (Castanho, 2005, p. 58)

---

Como refere Garcia (2015, p. 47), a

Expressão Plástica é um dos meios mais eficazes que a criança tem, não só de observar e manipular os materiais de forma criativa, como também de partilhar e comunicar a sua visão do mundo, a sua

aquisição de noções elementares e a necessidade de compartilhar com os outros o seu estado emocional.

Para que tal aconteça, é necessário que seja permitido à criança experimentar e explorar vários tipos de materiais plásticos, possibilitando e potenciando a descoberta, a expansão da sua liberdade e imaginação, a vivência de momentos lúdicos. Por outras palavras, a criança “deve descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística, aprender como se comportam, pois estes constituem também uma das tendências mais ambiciosas que a criança desenvolve por meio das actividades criadoras” (Lowenfeld, 1977, p. 17). Assim sendo, de acordo ainda com o autor,

as manifestações artísticas iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente. (...) a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procura, naturalmente. (p. 19)

Como defende Lopes (2005, p.31), “a criação artística é um ato exclusivo da criança, um percurso de criação e construção individual elaborado a partir de suas experiências e relações com produções de artes, com o mundo que a cerca e com seu próprio fazer”. Tal perspetiva é corroborada por Sousa (2003, p. 169) quando refere que “a palavra criação possui, porém, dois sentidos: o do acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso da Expressão Plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar, etc.; e o da obra em si, criada por esta acção”. Neste sentido, “para uma criança, qualquer papel branco e um simples lápis podem ser o suficiente para esta estimular a sua imaginação e desenvolver a sua criatividade” (Sousa, 2014, p. 14).

Atendendo a estes pressupostos, o docente tem um papel importante na atividade criadora dos seus alunos, pois

se está presente na actividade espontânea da criança, é ele que aprende com a criança como se faz. Presente na actividade orientada é a criança que aprende com ele como se faz. Estas duas dimensões, bem entendidas por ambas as partes, é que possibilitam a expressão criadora. (Leite & Malpique, 1986, p.83)

Neste sentido, o educador/professor deve proporcionar aos alunos “uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade para que eles o entendam e participem dele, sensibilizando-os para a questão da cultura visual e artística, com o objectivo de educar o olhar e o gosto”. Torna-se possível, assim, potenciar “a apreciação da cultura visual e plástica que nos envolve desfrutando das qualidades do mundo em que vivemos” (Oliveira, 2003, p. 45).



Para que tal aconteça, é necessário que os educadores/professores planifiquem as suas ações “de maneira a que forneçam de forma sistematizada, integrada e aberta, os conhecimentos fundamentais e proporcionem às crianças a participação no processo criativo e a reflexão sobre as suas etapas sensibilizando-as para a arte” (Oliveira, 2007, p. 69). Isto implica que o educador/professor “assuma conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como um normativo que apenas se escuta sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p. 17).

Assim, a expressão plástica é, indubitavelmente, uma mais-valia para a criança, pois ajuda-a a estruturar o seu pensamento, orienta a sua perceção visual e “proporciona-lhe uma linguagem expressiva que estimula a sua criatividade, a sua fantasia e imaginação” (Oliveira, 2007, p. 69).

### 3.3. As potencialidades da Expressão Plástica

---

Quando a criança pinta, o mundo encolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. (Stern, 1974, p. 59)

---

Conforme salientado anteriormente, a expressão plástica “é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p. 160). Atendendo ao referido, podemos dizer que a expressão plástica permite à criança o desenvolvimento e aquisição de uma série de potencialidades, que passam pelas diferentes técnicas e materiais que se podem desenvolver nesta área. Assim, a expressão plástica dá a oportunidade às crianças de explorar e criar, tornando-as mais curiosas e participativas, potenciando o desenvolvimento integrado das mesmas. Deste modo, de acordo com Sousa (2003, p. 183),

as técnicas e o material utilizado estão estritamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente.

Perante tais premissas, importa agora salientar algumas das técnicas associadas à Expressão Plástica. Devido à grande diversidade existente, optamos por explorar as seguintes: a pintura, o desenho, a modelagem, o recorte e a colagem.

No que concerne à pintura, de acordo com Sousa (2003, p. 225), “é uma forma de arte em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos

técnicos diversos”. Neste sentido, a pintura proporciona tanto à criança como ao adulto, transpor a sua criatividade e imaginação. Tal facto, permite que todas as pinturas sejam diferentes, uma vez que cada indivíduo possui o seu próprio toque pessoal, os seus interesses e gostos. Nesta linha de ideias, a pintura é então “uma linguagem plástica expressiva acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura” (p. 25).

Deste modo, Gonçalves (1991, p. 39) refere que a pintura é uma importante técnica para o desenvolvimento artístico da criança, uma vez que “a espontaneidade da pintura infantil manifesta-se antes da aquisição de uma técnica, ou, por outras palavras, conduz à necessidade de descobrir a técnica, que melhor se adapta ao desenvolvimento desse tipo de expressão imediata”. Seguindo este raciocínio, o importante não é se a criança tem jeito ou não para pintar, importa, sim, criar oportunidades para que esta se possa exprimir, em relação aquilo que sente no momento, e sentir prazer em fazê-lo.

Outra das técnicas importantes na Expressão Plástica é o desenho. Segundo Sousa (2003, p. 193)

o desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece (...) seja qual for a sua idade, qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes objectos e efectuar riscos sobre o outro.

Como nos é dado a perceber, o desenho permite à criança desenvolver não só as suas capacidades neuromotoras, como também as capacidades cognitivas, a criatividade e o raciocínio lógico. Permite, ainda, desenvolver emoções e sentimentos, pois para a criança, o desenho constitui uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (Sousa, 2003, p. 198). Quando a criança desenha, desenha só pelo facto de se querer divertir. Tal como refere Sousa (2014, p. 19), “o desenho é talvez visto como um simples jogo, onde ela pode expor aquilo que sente e jogar com as cores, com as proporções e tamanhos”.

Assim, de acordo com Almeida et al. (1971, p. 24), “desenhar é, em suma, uma actividade natural da criança e necessária ao seu crescimento. É um meio, como o jogo, para viver e conviver, para prolongar as suas vivências mais fortes”.

No que se refere à modelagem, esta técnica, como Sousa (2003, p. 225) sugere, consiste no “acto de dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá”. O autor acrescenta que na “modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentação e descobertas”. Corroborando desta perspetiva, Barbosa (2009, p. 28) refere que a modelagem

é uma actividade que proporciona a livre expressão de pensamento, além de garantir um óptimo treino de coordenação motora, muscular e da coordenação visual, compreende alguns elementos visuais como a estrutura, a forma e o volume: desenvolve a noção de espaço e o jogo imaginativo.

Finalmente, e no que respeita à técnica do recorte, segundo Sousa (2003, p.283), esta “é uma técnica extremamente simples, mas muito do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades criativas, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores”. Já a técnica da colagem é entendida como “a livre associação de imagens e de fragmentos de imagens, recortadas em jornais e revistas”, que “permite conceber colagens, que exploram o humor e o insólito” (Gonçalves, 1991, p. 28). Segundo o autor, esta técnica “visa a grande simplificação formal e provoca a imaginação criadora, ao propor estranhas relações de imagens, aparentemente contraditórias, quando deslocadas do seu contexto habitual” (p. 28).

As técnicas descritas são apenas uma pequena amostra das potencialidades associadas à Expressão Plástica. Em jeito de síntese, atendendo à exposição argumentativa apresentada, todas estas técnicas e outras, permitem à criança dar asas à sua imaginação e criatividade, explorando os seus sentimentos e capacidades.

#### 4. A motivação na educação

---

É um tema tão maravilhosamente ilusório, variável e ondulante como o próprio Homem. É difícil, pois, formular sobre ele uma opinião constante e uniforme. (Montaigne, citado por Balancho & Coelho, 1996, p. 17)

---

Hoje em dia, a palavra motivação, é uma das mais utilizadas pelos profissionais de educação, para tentar justificar o insucesso e o sucesso dos seus alunos. De acordo com Ribeiro (2001, p. 1) “muitos professores colocam a alegada «falta de motivação» dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares”. A perspetiva apresentada, tem feito surgir nos últimos anos vários estudos que apresentam variáveis que influenciam e se relacionam com o desempenho escolar dos alunos. Ainda segundo a autora (Ribeiro, p. 2)

a motivação escolar constitui, actualmente, uma área de investigação que, na opinião de Gutiérrez (1986), permite, com alguma relevância, explicar, prever e orientar a conduta do aluno em contexto escolar. A forma como os indivíduos explicam os seus êxitos e fracassos relaciona-se com a sua motivação, a qual denota geralmente um factor ou factores que levam a pessoa a agir em determinada direcção.

Como refere Gonçalves (2010), a motivação torna-se, então, um factor primordial no processo

educativo, uma vez que permite compreender a forma como o aluno orienta, impulsiona e digere o seu comportamento. Corroborando esta perspetiva, Stipek (1998) e Printrich (2003), referem que a motivação pode ser inferida, assim, através de comportamentos observáveis dos alunos que incluem, naturalmente, a iniciação de uma tarefa e o empenho na mesma com esforço, persistência e verbalizações. Como salienta Nieto (1985, citado por Ribeiro, 2001, p. 2) “a maioria dos psicólogos define motivação como um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado”. Deste modo, atendendo à argumentação citada, torna-se necessário apresentar uma definição clara e precisa do conceito de motivação.

#### 4.1. Definição de motivação

A palavra motivação, de acordo com Tavares (1979, p. 41) “deriva do latim *motu* (movimento) e *movere* (mover), que significa ato de pôr em movimento”. Segundo Tavares (1979) e Penna (1980) a motivação pode definir-se como a conduta direccionada para um determinado fim. No caso da psicologia, “a motivação é definida como a necessidade gerada a partir de uma dada carência. Essa carência leva a que adaptemos o nosso comportamento com a intenção de a suprimir” (Silva, 2014, p. 25). No que se refere à pedagogia, “a motivação é encarada como o impulso para que os alunos consigam atingir determinado objetivo focando sempre a aprendizagem” (p. 25).

Na opinião de Monteiro e Pereira (2002, citado por Rocha, 2015, p. 31) “a motivação pode ser entendida como o conjunto de impulsos desencadeados por necessidades, que organizam e conduzem o comportamento de um individuo em direcção ao objetivo que satisfaz essas mesmas necessidades”. Em contexto de sala de aula, e na perspetiva de Ajello (citado por Pereira, 2010), a motivação refere-se ao momento em que um aluno encontra-se predisposto para aprender, fazendo-o de forma autónoma.

Por outro lado, e de acordo com Bzuneck (citado por Cavalcanti, 2009) a motivação prende-se sobretudo, com o motivo que leva um individuo a agir com persistência, em busca de alcançar determinado objetivo. Por isso, deve ser entendida como um “meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal” (Oliveira, citado por Simão, 2005, p. 10). Já para Roberts (1992, citado por Rocha, 2015, p. 25) “a motivação é quando o individuo realiza a tarefa, na qual é avaliado, entrando em competição com os outros ou tentando atingir um determinado nível de excelência”.

Na ótica de Bandura (1977, citado por Arends, 2008, p. 143) a “motivação é o produto de duas coisas: as expectativas de um individuo sobre as suas probabilidades de alcançar um determinado objectivo e o grau de valor ou satisfação que irá obter se alcançar esse objectivo”. Neste sentido, como

mostra Tavares (1979, p. 43), “a motivação é, pois, um factor determinante no processo de aprendizagem, e, sem que o educando esteja motivado, sem que ele esteja disposto a realizar esforços para receber conhecimentos, o trabalho escolar não poderá ser positivo”.

No entanto, importa referir que o processo de aprendizagem não pode ser encarado como a capacidade de responder a estímulos; aprender é, sim, adquirir “um comportamento modificado, um reflexo condicional, que «obrigue» o indivíduo a reagir, em determinada circunstância, de uma determinada maneira” (Tavares, 1979, p. 51). Para tal, é “importante criar tarefas de aprendizagem que os estudantes valorizem, e que tenham boas hipóteses de virem a ser completadas com sucesso” (Arends, 2008, p. 143).

## 4.2. Motivação intrínseca e extrínseca

De acordo com Freud (citado por Sprinthall & Sprinthall 1993, p. 518) “a maior parte do comportamento humano é motivado por razões relativamente às quais não temos qualquer consciência”, ou seja, na perspetiva deste autor, a motivação é comparada a um “iceberg (...) que só se conhece uma pequena parte” (p. 518). Corroborando esta perspetiva, Brunner (citado por Silva, 2014, p. 26) afirma que “todas as crianças têm um desejo de aprender inerente, que pode e deve ser reforçado externamente”. Neste sentido, e de acordo com Brito (1974), a motivação pode ser, dividida em duas grandes classes: motivação intrínseca e motivação extrínseca.

No que se refere à motivação intrínseca, esta está relacionada, essencialmente, com os aspetos fisiológicos respeitantes à orgânica do indivíduo. Como refere Deci e Ryan (citado por Rocha, 2015, p. 33) “a motivação intrínseca pressupõe que o indivíduo, apenas pelo próprio prazer que retira do mesmo, adote um certo comportamento”. Este tipo de motivação, segundo Rocha (2015, p. 33),

manifesta-se inicialmente com a necessidade de movimento que leva à procura de certos fins e, em seguida, pelo prazer sentido na atividade, o qual de se revela por uma satisfação interior e divertimento pela participação positiva, evidenciando-se depois pela sensação de dominar o próprio corpo através de gestos, o que poderá constituir uma fonte de prazer que se traduz numa necessidade de realização.

De acordo com o supracitado, quando motivado intrinsecamente, o aluno “realiza a tarefa empenhado pelo prazer que esta lhe proporciona, ou seja, o objetivo da ação é realizar a tarefa e não a aquisição de qualquer benefício exterior a esta” (Silva, 2014, p. 26). Na perspetiva da autora citada, o indivíduo realiza as atividades por gosto, independentemente de obter ou não reconhecimento ou recompensa. Assim sendo, a motivação intrínseca “é uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e

executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de carácter compensatório” (Amabile, citado por Cavalcanti, 2009, p. 35).

Por outro lado, a motivação extrínseca está relacionada com os aspetos psicossociais, que resultam, essencialmente, da inserção e integração no meio social. De acordo com Simão (2005, p. 11), a motivação extrínseca “é definida como uma motivação afetada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém”.

Nesta perspetiva, e como refere Wigfield (citado por Rocha, 2015, p. 34), “a motivação extrínseca conduz o individuo à realização de uma determinada atividade por motivos externos, tais como, por exemplo, a obtenção de recompensas”. Corroborando esta perspetiva, Blais, Sabourin, Boucher e Vallerand (citados por Afonso & Leal, 2009), afirmam que a motivação extrínseca implica que a pessoa se envolva numa atividade, apenas para retirar dela consequências positivas, como o respeito, estatuto social, acesso a novas atividades e oportunidades e não pelo próprio prazer, estímulo e interesse que a atividade desperta.

Conforme o explanado, “os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objectivo de desenvolver as suas competências; aqueles que, ao contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca, o seu objectivo é apenas obter avaliações positivas” (Ribeiro, 2001, pp. 2-3). Ainda segundo a autora,

quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na acção; outros, pelo contrário, tentam escapar-se e manifestam reações de inibição. Destes dois tipos de comportamento advêm geralmente resultados escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro e menos no segundo, algo que vários autores atribuem a diferenças motivacionais dos sujeitos. (p. 3)

### 4.3. O papel do professor na motivação dos alunos

---

Diz-me e eu esquecerei; Ensina-me e eu lembrar-me-ei; Envolve-me e eu aprenderei. Provérbio Chinês

---

Segundo Jesus (2004, p. 80)

a motivação dos alunos na escola é um fenómeno complexo, exigindo uma intervenção global e concertada da parte de políticos, professores, encarregados de educação e de toda a sociedade, pois os problemas educativos só poderão ser resolvidos se todos assumirem a sua cota parte de responsabilidade e colaborarem na tentativa da sua resolução.

Atendendo à perspectiva apresentada pelo autor, o educador/professor tem um papel, não só importante, como fundamental no processo de ensino e aprendizagem face à motivação, uma vez que é das pessoas que mais tempo passa e interage com os alunos. Este facto representa uma oportunidade e uma mais-valia para o professor na descoberta dos interesses e motivações dos alunos, bem como na invenção de estratégias para ir de encontro aos mesmos (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Como refere Tavares (1979, p. 46), “por si mesmo, um objecto, qualquer que ele seja, nunca é interessante. Torná-lo ou não interessante, fazer nascer no educando o interesse por esse objecto, é tarefa essencial do professor”.

Existem múltiplas estratégias, uma delas prende-se com a procura das causas do êxito e do fracasso para o insucesso escolar. Como refere Jesus (2004, p. 81),

a nível político, as reformas dos sistemas educativos que têm sido realizadas na maior parte dos países ditos “desenvolvidos” apresentam como um dos objectivos principais a motivação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; a nível familiar, os pais queixam-se cada vez mais do baixo valor atribuído pelos filhos à escola; os próprios alunos têm consciência de que os seus resultados escolares dependem da sua motivação para as tarefas escolares; a nível escolar, os professores manifestam cada vez mais maior preocupação com a falta de interesse por parte dos alunos em relação às actividades escolares, o que se traduz pelo baixo rendimento escolar e pelos comportamentos de indisciplina.

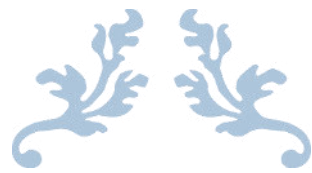
Sempre atento a estas condicionantes, o professor deve “evidenciar sobretudo os aspectos positivos que percebe nos alunos, em vez de se centrar apenas nos erros ou aspectos negativos que pretende corrigir” (p. 81). Por outro lado, a criação de um ambiente favorável às interações entre o professor e o aluno, é outro dos fatores que favorece a motivação. Como referem Drew, Olds e Olds (1994, p. 12),

para a criação de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento das crianças é essencial que o professor conheça bem todas as crianças e as condições ambientais que as levam a agir, para que assim possa tornar-se seu amigo e conselheiro e as possa ajudar, animar e manter vivo o seu desejo de aprender, incentivando-as a tomar contacto com as coisas que querem compreender.

Face ao exposto, o educador/professor que “tem como objetivo primordial o pleno desenvolvimento dos seus alunos, busca a melhor forma de maximizar as suas capacidades”. Concluimos, assim, que “ele procura as motivações dos seus alunos e usa-as com vista a proporcionar momentos para a construção de novas aprendizagens” (Silva, 2014, p. 28).







---

# CAPÍTULO III

## – Enquadramento Metodológico

---





## Apresentação

Atualmente, a escola tem um papel relevante nos efeitos e implicações na vida da criança, contribuindo significativamente para desenvolvimento ótimo dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos e críticos. Mediante tal, ao estruturar-se por projetos, a educação escolar consegue formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para não serem facilmente ludibriados, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2006, p. 28).

Para que tal aconteça, é necessário organizar-se um Projeto tendo em conta as necessidades, capacidades, interesses e curiosidades das crianças, fazendo com que as mesmas se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24) privilegiada pela metodologia de investigação e resolução de problemas (Alonso & Lourenço, 1998).

Atendendo a tais premissas, é objetivo primordial deste capítulo, apresentar, explanar e justificar as opções metodológicas que serviram de sustentação para a construção deste relatório de investigação. Com este propósito, neste capítulo, teceremos considerações sobre a investigação-ação como abordagem metodológica a privilegiar neste estudo; os objetivos e a estratégias de intervenção pedagógica que nortearam a investigação; e, por fim, a identificação e explicação da utilização dos instrumentos de recolha de dados neste processo de investigação.

### 1. Abordagem metodológica

Dada a multiplicidade de pressupostos teóricos que norteiam os pilares de sustentação da Pedagogia, interessa agora especificar a metodologia que serve de base metodológica ao trabalho desenvolvido ao longo do processo de intervenção didático-pedagógica e que vise, incondicionalmente, uma evolução das aprendizagens dos alunos.

Na perspetiva de Fortin (1999, p. 372) a metodologia “é o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”. É também uma “secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação”.

Face ao explanado, este termo, metodologia, refere-se a um conjunto de ações, que visam uma abordagem de problemas atuais, sendo o principal objetivo orientar a resolução de problemas. Tal premissa permite o desenvolvimento de um estudo de investigação. É também a partir da metodologia, que se pode estudar, descrever e explicar os métodos intrínsecos ao desenvolvimento do trabalho, de forma a organizar os procedimentos escolhidos durante as várias etapas da investigação, garantindo a fidelidade e validade dos resultados.

Por outro lado, a investigação, segundo Coutinho et al. (2009, p. 360), pode ser descrita como “uma família de metodologias que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica”.

Já Guimarães (2007, p. 230) refere que “uma investigação é uma tentativa de leitura da realidade que queremos conhecer mediante o recurso a meios adequados”. Neste sentido, atendendo a estes pressupostos, é essencial a seleção de uma metodologia apropriada à investigação que se pretende realizar, traduzida em técnicas e métodos que permitam a recolha e análise do máximo de informação possível e pertinente.

Mediante tal, este relatório académico, dada a sua natureza e atendendo às reais necessidades e interesses da turma, bem como as características individuais de cada aluno, baseou-se metodologicamente numa perspectiva de investigação-ação, adotando na essência uma abordagem qualitativa, que de acordo com Bogdan e Taylor (1975, p. 33) é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável”.

De acordo com McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20) a investigação-ação

é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir, claramente o problema; segundo para especificar um plano ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem. Esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

A metodologia de investigação-ação de acordo com a perspectiva teórica supracitada tem como objetivo primordial, no contexto deste estudo, trabalhar uma situação concreta, com vista a inserir mudanças reais, pragmáticas e consistentes na motivação das crianças pelos processos de aprendizagem.

Como refere Carmo e Ferreira (2008, p. 228), o propósito da investigação-ação “é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico”. Para Máximo-Esteves (2008, p. 42), a investigação-ação é “concebida actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes”.

Kemmis e McTaggart (1988, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 19), referem-se à investigação-ação como

uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais, com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Através desta metodologia, e atendendo ao suporte teórico apresentado sobre a mesma, pretende-se que o investigador possa desenvolver um conjunto de estratégias pedagógicas, que permitam analisar a evolução dos conhecimentos dos alunos e a sua motivação para a concretização das atividades. Esta análise exige obrigatoriamente uma avaliação constante das práticas desenvolvidas, podendo passar, caso seja necessário, por uma alteração e/ou reestruturação da prática inicialmente definida. Segundo Coutinho (2009, p. 358),

prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante na medida em que a prática educativa tem inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schon (1983).

Neste sentido, em termos práticos, existe um ciclo associado à investigação-ação, pautado por quatro etapas fundamentais, nomeadamente a elaboração do plano de ação, a ação propriamente dita, a observação da ação e a reflexão (Figura 10).

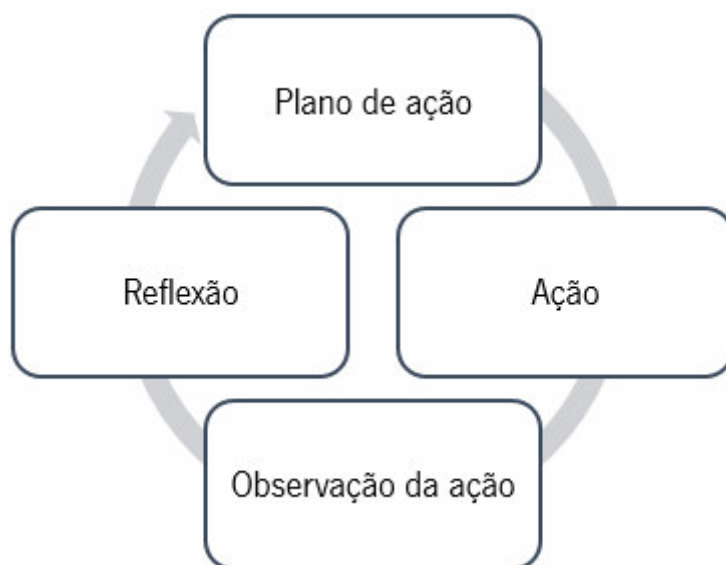


Figura 10 – Ciclo de investigação-ação.

Segundo Moreira (2001, citada por Sanches, 2005, p. 129),

a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor

em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Segundo Alonso (2008), a investigação-ação integra assim ciclos continuados de planificação, intervenção, observação e reflexão, devendo por isso os agentes, que adotam esta metodologia de investigação ter como premissa a intenção de transformar as práticas. Assim, com a adoção desta perspetiva metodológica, procurou-se promover e desenvolver uma prática capaz de transformar as salas de aula em locais que estimulam o pensamento, motivem os alunos e promovam a melhoria da qualidade das suas aprendizagens.

## 2. Questão de investigação e objetivos do estudo

Conforme já aludimos na definição da investigação, aquando da realização do período de observação, verificou-se que numa parte considerável das atividades propostas pelo professor cooperante, a maioria dos alunos não se sentia motivada para a realização das mesmas. Em contrapartida, quando confrontados com materiais plásticos e jogos pedagógicos, a atitude dos alunos mudava consideravelmente, no sentido de adesão em relação às tarefas sugeridas.

Olhando para a realidade da turma, cabe ao professor utilizar metodologias e técnicas diversificadas nas aulas, contribuindo assim, para o desenvolvimento da motivação e consequentes aprendizagens. Segundo Estanqueiro (2010, p. 39) “os alunos têm de participar ativamente nas atividades de aula, a fim de se tornarem cidadãos participativos e críticos, pois a participação dos alunos reforça a motivação e promove a aprendizagem”.

Apesar de Arends (2008, p. 116) defender que “é difícil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem, tendo em conta que uns são mais persistentes do que outros e que algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras”, como referem muitos teóricos de renome, a Expressão Plástica, a brincadeira, os jogos e outras atividades lúdicas contribuem favoravelmente para o desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos.

Como referem Quivy e Campenhoudt (2003), uma boa pergunta de partida na investigação deve poder ser tratada e trabalhada de forma cabal, e, em particular, deve ser possível fornecer elementos para lhe responder. Mediante tal, importa definir a pergunta de investigação à qual este estudo pretende dar a resposta. Como vimos, demos conta disso neste relatório como corolário da definição e justificação da investigação, a qual voltamos aqui a referenciar por uma questão de estruturação metodológica do trabalho.

Assim, coloca-se a seguinte questão de investigação: Como é que os Jogos Pedagógicos e a Expressão Plástica influenciam a aprendizagem e motivação dos alunos?

Segundo Sousa (2009, p. 44), “o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para o qual procuramos resposta”.

Atendendo à exposição argumentativa, a construção deste trabalho pressupõe a definição de objetivos que norteiam a ação desenvolvida. Mediante tal, a questão de investigação pode ser explicitada através da identificação dos seguintes objetivos:

- Compreender o contributo dos Jogos Pedagógicos e da Expressão Plástica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- Perceber de que forma a utilização de jogos e Expressão Plástica fomenta o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem.

### 3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Segundo Sousa (2005), as diferentes fases da investigação-ação devem ser apoiadas por um conjunto de instrumentos que visem a melhoria de todo o processo. Atendendo a este argumento, ao longo da intervenção didático-pedagógica foram adotados métodos e técnicas de recolha de dados que permitiram a descoberta e a compilação de informação preciosa para a construção deste relatório de investigação. Entre esses métodos e técnicas salientamos a observação participante, as notas de campo (registo de dados), as produções dos alunos e os registos fotográficos e áudio.

De acordo com Lessard-Hérbert e Boutin (2008, p. 155) a observação participante “é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que lhe é desconhecido”, é um “profundo mergulho no terreno” (Flick, 2005, p. 142). Assim, conforme refere Quivy (1992, p. 197) a observação participante, enquanto método de observação direta constitui-se como

o único método de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho. Neste sentido, o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados.

Neste tipo de observação, o professor é um membro ativo do grupo, pois participa e acompanha as transformações que vão sucedendo no decorrer de todo o processo de investigação. De acordo com Lessard-Hébert e Boutin (2008, p. 155), na observação participante

é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que (...) o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que

observa. Ele é o actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles.

Com o intuito de enriquecer, organizar e validar os registos de observação, foram utilizadas as notas de campo. Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 150) as notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesta mesma linha de pensamento, Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88) acrescenta que as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, as suas ações e interações, efetuados sistematicamente respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”.

Além das notas de campo, contamos, ainda, com a contribuição valiosa das produções dos alunos. De acordo Burnaford (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 92) este instrumento de recolha de dados permite perceber e compreender a forma como as crianças processam a informação e resolvem os problemas, podendo, conforme mostra o autor, “aprender muito sob a forma como os professores ensinam e como podem orientar as necessidades dos alunos”. Por outro lado, as produções dos alunos, permitem avaliar os pequenos detalhes, a sensibilidade, a capacidade de observação e atenção das crianças e, ainda, a profundidade das suas aprendizagens.

Na metodologia de investigação-ação os registos fotográficos ocupam também um papel fundamental. No entanto, e como mostram as palavras de Máximo-Esteves (2008, p. 91), “a câmara não filma sozinha, é manipulada pelo investigador, que não pode esquecer-se de que os planos, os ângulos e o foco das imagens obedecem a uma seleção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo”. Através dos registos fotográficos, o(a) professor(a) pode recolher “informação visual disponível para mais tarde ser analisada e reanalisada” (p. 91).

Finalmente, e no que diz respeito às gravações áudio, estas são igualmente importantes, pois permitem visitar momentos e acontecimentos importantes de forma pormenorizada e concreta. De acordo com Latorre (2003) as gravações áudio e consequente transcrição das mesmas, constitui um meio idóneo para se explorar os aspetos narrativos de um certo problema que se está a investigar.

#### 4. Plano geral de intervenção

Como foi referido anteriormente, a investigação-ação é um processo iterativo, aberto a reajustes provenientes da análise da ação e dinâmico. Por sua vez, o PCI respeita os interesses, curiosidades e necessidades dos alunos. Neste sentido, torna-se também uma ferramenta igualmente flexível, aberta e dinâmica, que requer atitudes de análise, investigação, reflexão e mudança da ação.



A partir da inferência das necessidades dos alunos, construiu-se um PCI capaz de responder a estas mesmas necessidades, dotando o processo de ensino-aprendizagem de uma panóplia de estratégias pedagógicas capazes de criar uma maior predisposição das crianças para a aprendizagem, criando um modelo pedagógico mais capaz e inovador, visando o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

A construção deste PCI, como resultado do processo dual de intervenção e investigação, permitiu uma afunilização do tema, centralizando esta investigação nas potencialidades dos jogos pedagógicos e da expressão plástica, diluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante tal, ao longo de todo o processo, foi nosso objetivo adaptar estratégias de intervenção, com o intuito de proporcionar aos alunos uma abordagem curricular harmoniosa e integrada, carregada de experiências reais e significativas, favorecendo o seu pleno desenvolvimento (Roldão, 2009).

Assim, tal como foi referido em pretéritos momentos, o processo de intervenção didático-pedagógico, iniciou-se com um período de observação. Esta observação permitiu aferir a dinâmica da turma e os principais interesses e necessidades educativas dos alunos. Este primeiro contato evidencia-se de extrema importância, uma vez que, é através deste que se retira fatores preeminentes para a seleção da temática ou problema a desenvolver.

Findo este período de observação, seguiu-se a planificação, baseada, essencialmente, em todos os aspetos recolhidos na fase anterior, nomeadamente os interesses, necessidades e curiosidade dos alunos. Para o bom desenrolar desta fase e consequente sucesso do projeto, torna-se imprescindível que a planificação contenha objetivos atingíveis, estando estes de acordo com as orientações presentes nos documentos educativos e curriculares oficiais.

Seguidamente, desenvolveu-se a fase de intervenção, sustentada, sobretudo, numa constante reflexão e investigação, procurando-se trabalhar e desenvolver o currículo de modo integrado, criativo e lúdico. Nesta fase realizou-se um conjunto de atividades integradoras, globalizadoras e significativas, utilizando, para isso, diferentes instrumentos metodológicos e conceituais das diferentes áreas de conteúdo.

Para uma visão geral das atividades realizadas ao nível dos jogos lúdico-pedagógicos, no âmbito do PCI, considere-se a representação esquemática da Figura 11. Da mesma forma, no que se refere às atividades de Expressão Plástica, veja-se a Figura 12.

Importa salientar que, face à diversidade de atividades apresentadas nas figuras referidas, que dizem respeito à intervenção pedagógico suscitada a partir da construção do PCI, e na impossibilidade de fazer uma análise cabal e pormenorizada na sua globalidade, neste relatório de investigação,

ponderamos a seleção, para o capítulo da descrição e análise de resultados, apenas algumas atividades que refletem claramente, na nossa opinião, os interesses dos alunos e cumprem nitidamente a questão de investigação e os objetivos previamente delineados. Posto isto, apresenta-se também, em forma de esquema, as atividades selecionadas (Figura 13).



Figura 11 – Principais “jogos lúdico-pedagógicos” desenvolvidos ao longo de todo o projeto.

Assim, no que se refere à componente dos “jogos lúdico-pedagógicos”, escolhemos as seguintes atividades para serem alvo da nossa atenção: “Jogo do «Caça ao erro»”, “Jogo «Procura o par»”, “Jogo do «Galo das operações matemáticas»” e “Jogo «Põe-te à prova»”. Quanto à componente da “Expressão Plástica”, selecionamos as seguintes atividades, como exemplos a serem explorados e analisados no processo de investigação: “Recriação da obra «O Grito»”, “Construção de figuras inspiradas em Giacometti”, “Recriação das obras de Van Gogh, Mondrian, Monet e Picasso em tela” e “Recriação da obra «Os círculos concêntricos» em azulejo”.

Posto isto depois da intervenção, segue-se então a reflexão, com o objetivo de realizar um balanço

acerca do impacto do uso dos jogos lúdico-pedagógicos e da Expressão Plástica para a motivação nas aprendizagens escolares.



Figura 12 – Atividades de "Expressão Plástica" desenvolvidas ao longo de todo o projeto.

Assim, e para um entendimento cabal de todo o processo, este projeto de intervenção, sustentou-se, sobretudo, num processo contínuo e sistemático de observação, planificação, investigação, ação e reflexão, com vista a avaliar e repensar as estratégias mais eficazes e completas de tornar as aprendizagens mais relevantes e significativas para os alunos. Através de um caminho investigativo e reflexivo, torna-se possível oferecer aos alunos momentos de aprendizagens únicos e diversificados, que contribuem certamente para o seu crescimento e desenvolvimento harmonioso e integrado.

Em suma, o plano geral de intervenção revela-se assim, uma ferramenta pertinente e importante, pois permite sistematizar todo o projeto, apresentando de forma cabal as várias atividades desenvolvidas.

Atendendo à figura apresentada com as principais atividades selecionadas para serem apresentadas no Capítulo V deste trabalho, denominado de "JogArte" - apresentação e análise dos resultados (ver Figura 13), urge agora a necessidade de apresentar uma breve descrição das mesmas com vista a ter um entendimento mais cabal de todo o processo. Neste sentido, a atividade intitulada "Jogo do «Caça ao erro»", surge do facto dos alunos apresentarem algumas dificuldades ao nível da

ortografia. Mediante tal, esta atividade é constituída por um baralho de cartas com diferentes erros ortográficos dados habitualmente pelos alunos, sendo por isso, objetivo deste jogo encontrar o erro e escrever corretamente a palavra da carta retirada.

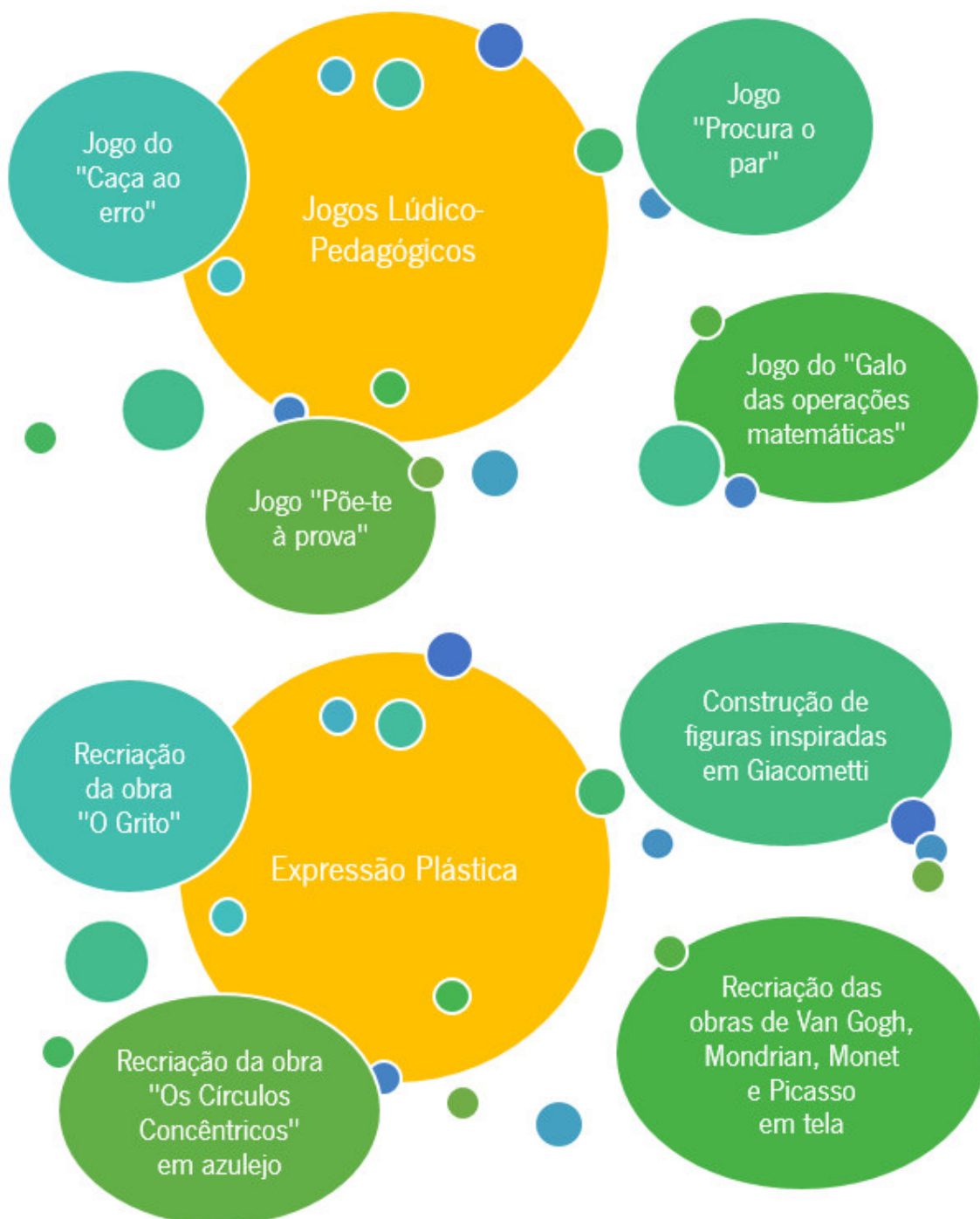


Figura 13 – Atividades selecionadas para o capítulo da descrição e análise dos resultados

A atividade denominada "Jogo «Procura o Par»", foi preparada com o intuito de consolidar e sistematizar os conteúdos abordados relativos à gramática. Para uma maior participação dos alunos,

este jogo assemelha-se a uma corrida de estafetas, tendo como objetivo encontrar os diferentes pares.

O “Jogo «Galo das Operações Matemáticas»”, constituído por um conjunto de cartas com problemas matemáticos, tem como objetivo a resolução de um conjunto de operações matemáticas para a arrecadação das várias peças características do comum jogo do galo (“x” ou “o”).

O “Jogo «Põe-te à prova»” apresenta uma estrutura semelhante ao jogo da glória, constituído por um conjunto de cartas, com perguntas referentes às áreas curriculares do 1CEB. O objetivo deste jogo prende-se com a capacidade de cada aluno conseguir responder corretamente à questão apresentada.

No que se refere à construção das figuras inspiradas em Giacometti, esta atividade tem como objetivo principal a construção de figuras humanas/animais utilizando apenas limpa-cachimbos, plasticina e papel de alumínio.

Depois de conhecidas as técnicas utilizadas por Edvard Munch, cada aluno teve a oportunidade de recriar uma das obras mais célebres deste artista, “O grito”. Mediante tal, esta atividade, tem como principal objetivo a recriação da obra, utilizando as técnicas já conhecidas e estudadas.

A atividade plástica referente à obra “Os círculos concêntricos” de Vassily Kandisky tem como principal objetivo a recriação de uma parte da obra (um círculo) em azulejo para posterior construção de um frizo semelhante à obra original.

Após uma familiarização com determinadas técnicas preconizadas por pintores famosos e uma análise da biografia de alguns deles, nomeadamente Pablo Picasso, Van Gogh, Mondrian e Monet, lançou-se um desafio aos alunos para recriar obras destes pintores. Neste sentido, esta atividade tem como objetivo a recriação das obras “Os nenúfares”, “Os girassóis”, “Noite estrelada”, “Composição” e “O ramo da paz” em tela.





---

## CAPÍTULO IV

– Projeto Curricular Integrado “JogArte:  
uma viagem pelo mundo da arte e dos  
jogos”

---







## Apresentação

Segundo Bonafé (1991, citado por Alonso, 2001, p. 2) “o Projeto Curricular é uma proposta teórico-prática de investigação e desenvolvimento curricular, funcionando como «mediador entre uma determinada intencionalidade educativa e social e os processos práticos de aprendizagem e socialização cultural no interior das escolas e das aulas»”. Assim, como refere Alonso (1998, p. 405)

a ideia de Projeto Curricular Integrado sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto comum que oriente a formação integrada dos alunos.

Face às perspetivas teóricas apresentadas, o PCI, constitui-se como uma ferramenta metodológica e de aprendizagem da construção do conhecimento, que encara o próprio currículo sobre uma perspetiva de projeto, sendo, por isso, integrado e flexível envolvendo ativamente todos os profissionais e os alunos na procura constante de novas aprendizagens, articulando as diferentes áreas curriculares. Neste sentido, deve ser construído com e para os alunos, organizado em torno de atividades integradoras, significativas, globalizadoras e contextualizadas.

Mediante tal, nas páginas seguintes apresenta-se de forma sucinta o PCI, “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”, desenvolvido no contexto de intervenção, desde o seu surgimento, à sua construção e desenvolvimento. Consideramos oportuna a apresentação do PCI neste estudo, uma vez que o mesmo faz parte do processo que acompanhou o nosso devir de investigação, enquadrando esta metodologia de desenvolvimento curricular e este processo de estruturação e (re)construção do conhecimento escolar, as preocupações suscitadas pelo contexto de intervenção e de investigação. Trata-se de um trabalho partilhado e construído em parceria com a colega de PES, pois foi este que permitiu desenvolver o processo de intervenção pedagógica do estágio e sustentar as temáticas eleitas para o trabalho de investigação.

### 1. Prioridades e justificação do Núcleo Globalizador

Após uma análise do processo de ensino e aprendizagem implementado na escola, constataram-se determinadas carências que, na sua globalidade, foram obstaculizando o desenvolvimento ótimo da ação docente, cujas variáveis repercutiram-se negativamente no sucesso escolar e educativo dos alunos.

Ao longo deste processo, verificou-se uma notória ausência de motivação para com as atividades letivas. Amiúde, os alunos demonstravam desinteresse, evidenciando comportamentos atípicos,

nomeadamente frustração, que obstaculizavam o processo de ensino-aprendizagem. A frustração tendia a estender-se às restantes atividades propostas pelo professor, alicerçadas na mesma linha de ação que justificava estes comportamentos.

Além da motivação, geradora de comportamentos atípicos, verificava-se também uma fraca interação entre todos os elementos do grupo-turma, motivadas por questões étnicas, levadas a cabo, principalmente, pelas crianças de etnia cigana. O associativismo típico da etnicidade em causa condicionava a realização de trabalhos em grupo, dado que as crianças ciganas demonstravam interesse único em trabalhar com crianças da mesma etnia. Qualquer tentativa de aproximar culturas gerava imediatamente comportamentos de desinteresse e frustração.

Contudo, perante a realização de determinadas atividades pontuais, sobretudo no domínio da expressão plástica, verificava-se uma maior predisposição dos alunos para trabalhar em grupo. A título de exemplo, apresenta-se a construção de uma maquete escolar. Geralmente e no decurso do processo de observação, verificou-se que os alunos evidenciavam uma forte apetência para atividades mais práticas, que permitissem a manipulação de diferentes materiais em detrimento das restantes atividades letivas, principalmente aquelas em que pressuponham a adoção de uma postura passiva, enquanto mera recetora de conhecimentos.

Com base nestas três premissas, idealizou-se um projeto que pretendia colmatar estas mesmas necessidades, ancorado nos interesses individuais e coletivos dos alunos, surgindo, neste âmbito, a expressão plástica e os jogos lúdico-pedagógicos como estratégias pedagógicas promotoras de uma maior motivação e instigadora de comportamentos mais assertivos face ao processo de ensino e aprendizagem.

Nasce, então, o projeto “Jogarte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”. Com o desenvolvimento deste PCI pretende-se motivar e incentivar o interesse dos alunos para a aprendizagem através de um conjunto de atividades que vão de encontro aos seus interesses, oferecendo-lhes a possibilidade de desenvolverem aprendizagens mais significativas. De acordo com Alonso (1996, p. 42),

na aprendizagem significativa, a motivação desempenha um papel fundamental enquanto motor e regulador da atividade. Na motivação podemos considerar duas componentes: uma afetiva/emocional (gosto, desejo de aprender e que está muito relacionada com o auto-conceito e a auto-estima) e a outra cognitiva (interesse de aprender significativamente). A conjugação de ambas as dimensões favorece a motivação intrínseca, ou seja, o desejo de aprender porque isso é valioso e satisfatório.

## 2. Objetivos do Projeto Curricular Integrado

De acordo com Dewey (1968, p. 15) “um autêntico projeto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno”, ou seja, para que o projeto vá de encontro aos objetivos delineados é necessário que este não surja do nada ou por mera vontade do professor ou educador. Caso isso aconteça, só irá gerar desinteresse e desmotivação por parte dos alunos, o verdadeiro público-alvo.

Segundo Alonso (2004) o principal objetivo do PCI é promover uma aproximação cabal e contextualizada das aprendizagens aos interesses dos alunos, desenvolvendo nestes, principais intervenientes do seu conhecimento, uma vontade de se envolver e aprender.

Mediante tal, e atendendo ao ponto em que nos encontramos, com este projeto pretende-se garantir o interesse dos alunos, tendo em atenção, na escolha e realização de todas as atividades, a busca incessante pela edificação de um saber articulado, integrado e interligado, apoiado nas principais competências e necessidades dos alunos. Para que resulte, este projeto está assente numa perspetiva aberta e flexível, que permite reformulações, dependendo do caminho que é seguido e dos dados que vão surgindo (Alonso, 1998).

Toda esta perspetiva teórica apresentada, faz sentido agora, com a apresentação daquilo que pretendemos atingir com a construção, desenvolvimento e avaliação do projeto. Para tal, é necessário primeiramente fazer-se o esclarecimento dos objetivos/finalidades que, de acordo com Alonso (2001, p. 11), são “as mudanças que pretendemos conseguir com o projecto, em termos de competências a desenvolver”. Nesse sentido, tendo em consideração o contexto, as necessidades e características dos alunos, apresentamos os seguintes objetivos para a concretização do PCI:

- Conhecer diferentes artistas e associá-los aos diferentes movimentos artísticos;
- Trabalhar diferentes artistas e associá-los aos diferentes movimentos artísticos;
- Conhecer diferentes tipos de jogos;
- Sistematizar um conjunto de regras e associá-los às diferentes tipologias de jogos;
- Fomentar o gosto pelos jogos e pela arte;
- Proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem através do jogo;
- Promover a autonomia, a criatividade, a autoconfiança e a motivação;
- Potencializar o trabalho colaborativo e o respeito pelo outro;
- Desenvolver competências de investigação, motivação e autoconfiança;
- Incentivar os alunos a participar de forma ativa e plena nas atividades;
- Envolver os alunos ativamente no seu processo de construção do conhecimento.

### 3. Competências gerais e transversais

Na educação básica, e no período reconhecido como de Reorganização curricular, de 2001, foram traçadas um conjunto de competências, definidas pelo Ministério da Educação, que todos os alunos devem desenvolver. Estas competências são baseadas em conceitos e processos considerados fundamentais ao desenvolvimento global e integral do aluno, dando principal relevo à compreensão e à interpretação. De acordo com o documento de trabalho do Ministério da Educação, designado por “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001) “a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspetiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (p.9).

Para que tal aconteça, é necessário haver também articulação vertical de forma a existir continuidade entre os vários ciclos do ensino básico. Deste modo, todas as competências pensadas e estruturadas não devem ser estanques em cada ano de escolaridade ou em cada ciclo. Ao invés disso, devem ser articuladas entre si e com sentido de continuidade.

Nesta perspetiva, e atendendo ao facto das competências essenciais e transversais serem uma ferramenta para o trabalho do professor, cabe ao profissional fazer uma escolha coerente das atividades, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e integradoras mobilizando todas as áreas presentes no currículo, bem como as experiências e vivências que os alunos trazem consigo para a sala de aula.

É claro que depois de traçar as competências gerais e transversais para o projeto, seguir-se-ia a definição das competências essenciais a cada disciplina, ou seja, as aprendizagens específicas relativas a cada área disciplinar do ensino básico. Conforme preconizado no Currículo Nacional do Ensino Básico as competências essenciais “envolvem conteúdos específicos de cada disciplina mas dizem respeito, mais globalmente, aos modos de pensar e de fazer que lhe são característicos” (ME/DEB, 2001, p. 8).

Mediante esta perspetiva, as competências não devem ser consideradas estanques sem qualquer relação com as outras áreas do saber e os conhecimentos que as mesmas preconizam. Pelo contrário, estas competências definem-se pela especificidade de cada área curricular, mas que se articulam com outras áreas, com outras disciplinas, e em diversos contextos. Sabemos também que o desenvolvimento deste projeto se insere numa exigência de um currículo prescrito, de acordo com as orientações do professor cooperante e, eventualmente, de processos de coordenação alinhados na escola. Estes processos têm como documentos orientadores atuais da prática pedagógica os programas oficiais e as

Metas Curriculares estipuladas para as diferentes áreas curriculares. É nessa articulação que desenvolvemos e inserimos o nosso labor em torno do PCI, o qual permite trazer coerência e sentido ao trabalho que pretendemos realizar, não deixando de corresponder a essas prerrogativas enunciadas.

### 3.1. Competências gerais

As competências gerais, ou essenciais, estão presentes ao longo da vida, como aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Deste modo, as competências gerais prendem-se sobretudo com o facto de capacitar os alunos a agir perante situações adversas, isto é, estão relacionadas com o saber em ação “envolvendo o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes” (ME/DEB, 1999, p. 4). Este perfil de competências gerais deve ser desenvolvido por todos os alunos ao longo do ensino básico. No que diz respeito ao PCI em questão, atendendo ao seu teor e âmbito de ação consideramos que o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e em projetos comuns.

### 3.2. Competências transversais

Segundo o Ministério da Educação as competências transversais estão relacionadas “com a ideia da importância primordial de aprender a aprender no decurso do ensino básico” (ME/DEB, 1999, p. 5). Seguindo esta diretiva, as competências transversais a desenvolver ao longo deste projeto são: tratamento de informação; comunicação; estratégias cognitivas; relacionamento interpessoal e de grupo.

Relativamente ao tratamento de informação, este é evidenciado pela necessidade de pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações. Assim, esta competência está intimamente relacionada com a necessidade de recolher informações que visem dar resposta às problemáticas colocadas ao longo do projeto.

No que diz respeito à comunicação, os alunos, através da realização deste projeto, têm a

oportunidade de utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades; resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não-verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados, e usar a língua portuguesa respeitando as regras do seu funcionamento. Através desta competência transversal, os alunos têm a oportunidade de expor as suas ideias, partilhando-as com todos os membros da turma.

Ao nível das estratégias cognitivas, pretendemos que os alunos identifiquem elementos constitutivos das situações problemáticas, escolham e apliquem estratégias de resolução e que explicitem, debatam e relacionem a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adotadas.

No que se refere ao relacionamento interpessoal e de grupo, este projeto permite conhecer e atuar nas tarefas de acordo com as normas, regras e critérios de atuação pertinente, de convivência, de trabalho; responsabilização e sentido ético nas ações definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula; cooperar com os colegas de turma em diferentes momentos; demonstrar espírito de equipa e de interajuda e finalmente, manifestar respeito por si, pelos outros e pelos espaços coletivos.

#### 4. Princípios Educativos da ação pedagógica

Alonso (1996, p. 6) refere que a instrução escolar é uma prática social que visa sobretudo ajudar o ser humano no desenvolvimento e ampliação das suas capacidades pessoais, num determinado contexto social e cultural. Segundo a autora supracitada, a escola tem o papel de “facilitar a assimilação e reconstrução da «cultura» e do «conhecimento» enquanto patrimónios da sociedade e assim, desenvolver, de forma equilibrada, todas as capacidades do indivíduo como pessoa e possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa” (p. 6).

Atendendo à explanação teórica anterior, urge a necessidade de institucionalizar os processos educativos denominados por Educação Escolar, a qual se justifica pela necessidade que existe de se organizar atividades e experiências específicas que permitem aos alunos desenvolver todas as suas capacidades enquanto indivíduos e cidadãos pertencentes à sociedade (Alonso, 1996, p.6). De acordo com esta perspetiva teórica, torna-se importante que a escola seja capaz de dar resposta às exigências que se vão apresentando e que promova um conjunto de novos conhecimentos, experiências e aprendizagens dos alunos.

Assim, para a construção deste projeto curricular integrado, torna-se necessário a definição de um conjunto de princípios educativos tendo em conta as características e necessidades da turma, bem como

dos objetivos definidos nos documentos de fundamentação e legislativos do Ensino Básico. De acordo com Freitas e Araújo (2001, p. 37), “estes princípios permitem orientar e fundamentar todas as decisões, interações e experiências que se vão realizando no processo de desenvolvimento do projeto curricular, dando-lhe sentido e coerência.” Por outro lado, atendendo às palavras de Alonso (2004, p. 7), a definição destes princípios educativos permite “uma reflexão cuidadosa sobre a natureza da sociedade e da cultura, do conhecimento, do aluno, dos processos educativos e dos contextos escolares, que sustenta um modelo educacional elaborado a partir de concepções filosófico-antropológicas, sociológicas, ideológicas e científicas”.

O primeiro princípio enunciado diz respeito à **autonomia**. De acordo com Alonso (2002, p. 2) pretende-se “orientar a prática curricular numa perspetiva de projeto pressupondo uma conceção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo ativamente os alunos e professores na investigação de temas.” Deste modo, é necessário envolver os alunos nas atividades e tarefas, permitindo a cada um ter um papel ativo na tomada de decisões em situações problemáticas de forma autónoma, para que tenham uma participação mais crítica e eficaz na resolução dos problemas. De acordo com Solé (2001, p. 53)

garantir que o aluno se possa mostrar cada vez mais autónomo na definição de objectivos, na planificação das actividades das acções que o levarão a atingi-los, na sua realização e controlo e, ao fim e ao cabo, no que implica autodirecção e auto-regulação do processo de aprendizagem, significa ter confiança nas suas possibilidades, e educa a autonomia e a responsabilidade.

Permitindo a troca e partilha de saberes e opiniões, os alunos desenvolvem um maior interesse pelas atividades, participando e cooperando ativamente na sua realização. Com base neste pressuposto surge o princípio da **cooperação**. De acordo com Freitas e Araújo (2001, p. 38) “a aprendizagem cooperativa deve promover atividades em que as crianças possam partilhar experiências, saberes e ideias e, deste modo, desenvolver valores e atitudes de respeito pelos outros”. Este princípio surge no sentido de estimular as interações e trocas de saberes e experiências, que possibilitem aos alunos a construção do seu próprio conhecimento e, consequentemente, que permitam a criação de laços afetivos entre si. A valorização dos aspetos individuais integrados num grupo permite, não só o desenvolvimento do indivíduo, como também do trabalho entre os alunos, valorizando a integração de todos para o culminar de um objetivo comum, permitindo completar e melhorar todo o trabalho coletivo. Deste modo, pretende-se ao longo deste projeto a dinamização de atividades que visem o trabalho em diferentes formas de organização, nomeadamente, a pares, pequenos grupos e grupo turma. Esta ação permite fomentar nos alunos a importância do trabalho com os outros, da ajuda mútua, e da partilha de experiências entre si fundamentais para o desenvolvimento de competências essenciais para uma vivência democrática e

solidária em sociedade.

O trabalho em grupo, a nível cognitivo e sócio-afetivo, permite a troca de experiências e confrontação de ideias. Assim, é importante que os alunos tenham momentos para criar e inventar, desenvolvendo a **criatividade**. Para isso, é necessário que os alunos possuam liberdade total quer no pensamento, quer na realização para que possam falar e concretizar, de forma a serem confrontados com os seus sucessos ou fracassos, permitindo-lhes desenvolver o seu espírito crítico e criativo.

Outro dos princípios inerentes à concretização deste projeto é o princípio das **aprendizagens significativas**. De acordo com Freitas e Araújo (2001, p. 41) é importante “proporcionar às crianças aprendizagens significativas para que estas possam dar sentido ao que aprendem e para que sejam construtoras ativas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Segundo este princípio, as situações de ensino e aprendizagem devem partir das experiências e vivências que os alunos trazem consigo, das suas capacidades e dos seus interesses, respeitando as competências cognitivas individuais de cada aluno. Desta forma, as aprendizagens efetuadas pelos alunos fazem sentido e tornam-se funcionais, debruçadas principalmente sobre o aprender a agir e a refletir sobre a própria ação.

Em consonância com as características psicopedagógicas dos alunos e dos princípios relacionados com a aprendizagem significativa, as atividades integradoras incorporam, simultaneamente, diferentes áreas do conhecimento permitindo aos alunos desenvolver capacidades, saberes e atitudes de forma plena e integrada. Desta forma, os alunos vão construindo e percecionando o conhecimento global da realidade. Falámos, então, do princípio da **globalização**.

Outro princípio fundamental na construção deste projeto é o princípio da **participação**. É essencial dar aos alunos um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem de acordo com aquilo que é definido como atividades significativas. Para o conseguir, é necessário que as atividades vão ao encontro dos interesses e necessidades de cada um, proporcionando-lhes a oportunidade de participar em toda a organização das atividades e no processo de avaliação dos resultados. É imprescindível incentivar e motivar os alunos para a participação. Para atingir esse objetivo, é primordial apresentar atividades que sejam motivadoras, que despertem o interesse dos alunos, levando-os a participar de forma ativa no desenvolvimento e desenrolar das mesmas.

Por último, mas não menos importante, surge o princípio da **motivação** associado ao princípio da **inclusão**. Relativamente ao princípio da motivação deve-se permitir aos alunos uma maior motivação para aprender, favorecendo atividades que lhes permitam dar sentido e significado ao conhecimento adquirido, estimulando a compreensão e aplicação em novas situações. Para que o aluno se sinta motivado para aprender, é necessário ter em conta os seus interesses, as suas curiosidades e os seus



desejos, pois se fizer sentido para o aluno, este demonstra por ações e palavras o desejo de aprender. Finalmente, o princípio da inclusão requer que a organização das atividades envolva todos os alunos, num clima de harmonia e de respeito pela diferença. Motivar os alunos para o trabalho integrado e de entreajuda, desenvolvendo o processo de comunicação e interação com todos os alunos, independentemente das suas características individuais.

Estes princípios educativos centram-se fundamentalmente num modelo curricular de índole construtivista, ecológico e sociocrítico, aberto e flexível, no qual se sustenta as seguintes estratégias de intervenção:

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade;
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema;
- Pôr em ação procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas;
- Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens;
- Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação crítica em função de questões de necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos;
- Confrontar diferentes perspetivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas;
- Propor situações de intervenção, individual e, ou coletiva, que constituem tomadas de decisão face a um problema, em contexto;
- Participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos.

## 5. Desenho do Projeto Curricular Integrado

O Projeto Curricular Integrado é construído progressivamente à medida que é desenvolvido. Isto é possível graças a processos de reflexão, investigação, colaboração e experimentação. Segundo Alonso (1996), o PCI para a sua sustentação é necessário que tenha em conta os interesses, necessidades, capacidades e curiosidades dos alunos, permitindo que estes se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24). Como refere autora (2001), o projeto curricular é norteado pelo núcleo globalizador, estando neste ponto as problemáticas ou questões capazes de suscitar o interesse e os desafios que se apresentam. Por outro lado, as questões geradoras são o fio condutor, onde é especificado, como salienta Alonso (2001, p.8), as diversas “dimensões dos problemas a serem investigados no projeto”. Através de uma reflexão crítica e consciente sobre as questões geradoras, é possível aos profissionais de educação traçarem um caminho de aprendizagens

integradas e significativas, adequados à realidade e ao contexto em que estão inseridos (Figura 14).

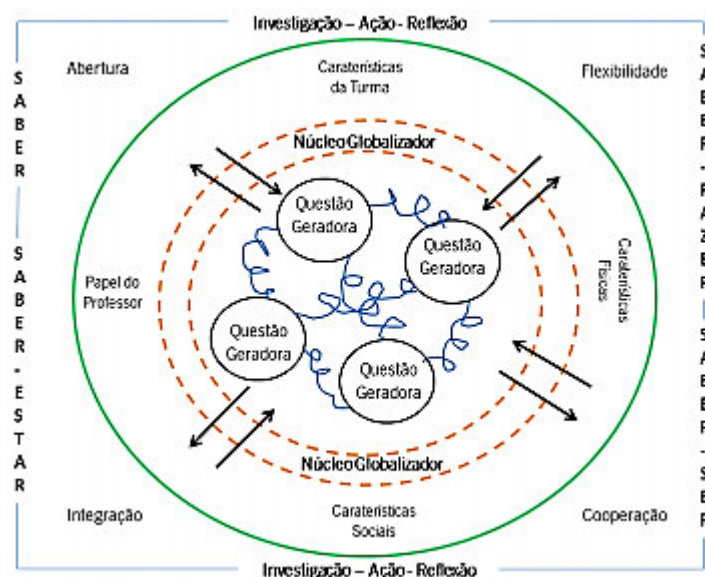


Figura 14 – Esquema representativo da construção do Projeto Curricular Integrado.

Tendo em conta as perspetivas teóricas apresentadas, elaborou-se o desenho global do PCI (Figura 15), atendendo às necessidades e caraterísticas dos alunos, com vista à promoção de novas e significativas experiências de aprendizagem. A acompanhar o desenho global do PCI apresenta-se também, em forma de tabela uma nota explicativa dos diferentes símbolos que compõe o esquema desse desenho do PCI (Figura 16).

## 6. Atividades Integradoras

O desempenho dos profissionais de educação conta sobretudo com uma reflexão crítica, acerca daquilo que se deve fazer e a maneira como se faz. Para que tal aconteça é necessário, como justifica Solé (2001) recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a atuação. Quando o profissional opta por modelos curriculares flexíveis e abertos isto permite que o currículo se possa “adequar melhor ao contexto, possibilita o respeito pelas diferenças individuais, permite que os educadores possam ser criativos na aplicação do currículo na sua escola e permite às equipas de professores tomar decisões e colocá-las em prática” (Bassedas et al, 2010, p. 61).

Corroborando esta perspetiva teórica, Freire (2000, citado por Padilha, 2004, p. 175) refere que

o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

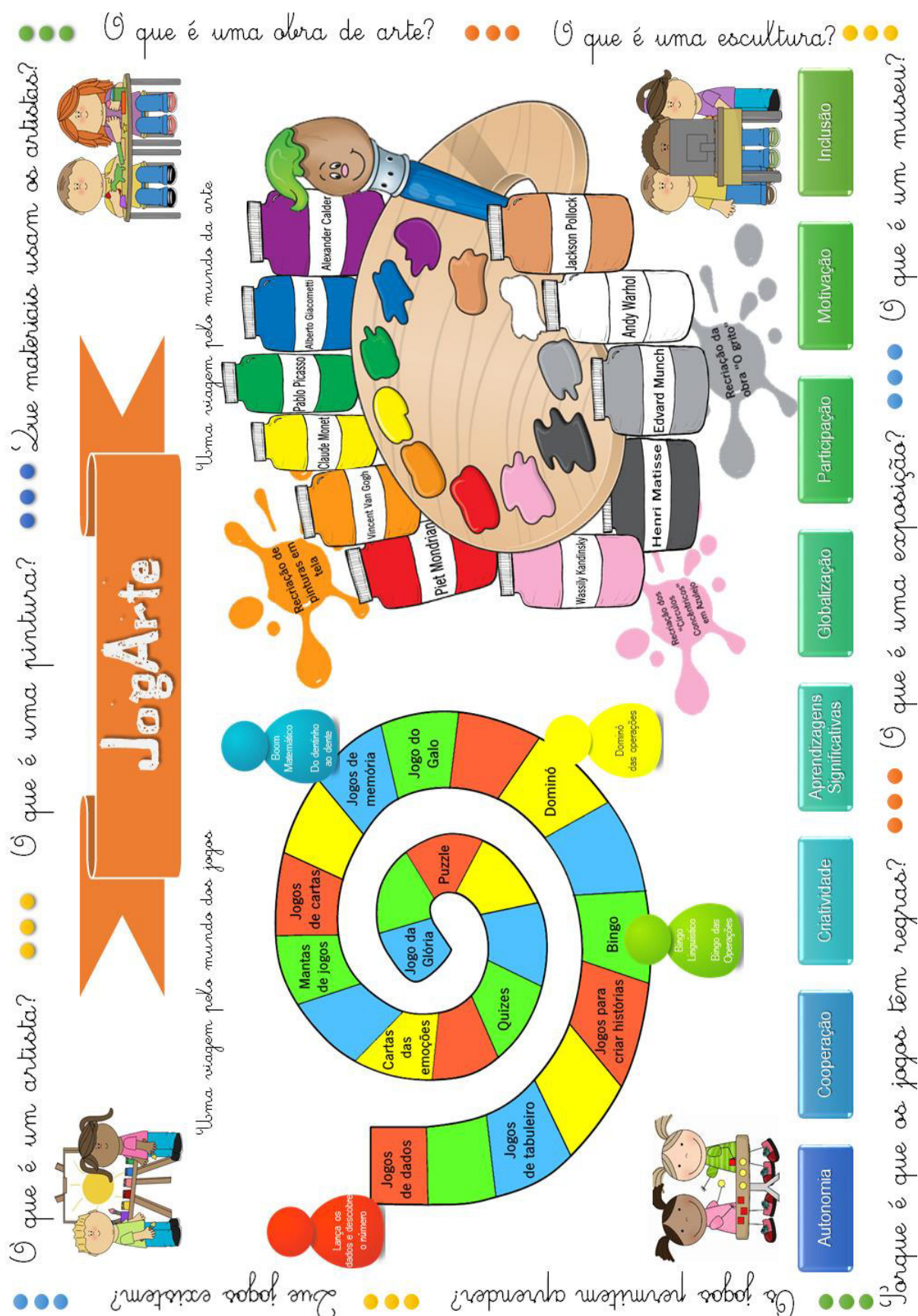


Figura 15 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”.

Tendo em consideração a escolha dos processos curriculares e metodológicos utilizados, a construção do Projeto Curricular Integrado deve decorrer numa sequência lógica e articulada de atividades integradoras.








| SÍMBOLO   | NOTA EXPLICATIVA  |
|---|---|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os três pontos representam as questões geradoras. Estas questões nascem do núcleo globalizador e levam à realização das experiências de aprendizagem ao longo do estágio.</li> </ul>   |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estas caixas representam os princípios educativos inerentes à realização do projeto. Todos estes princípios são transversais a todo o projeto, não funcionando de forma separada em cada atividade.</li> </ul>   |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esta assimilação ao jogo da glória representa as principais categorias de jogos realizadas ao longo do estágio. Esta categorização permite ao observador ter uma perceção mais cabal e clara dos jogos realizados.</li> </ul>  |
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esta forma associada aos peões que normalmente se utiliza para jogar os jogos de tabuleiro, representa alguns dos jogos realizados durante o período de estágio. As cores de cada peão estão intrinsecamente ligadas com a categoria de jogos presente no jogo da glória.</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os potes de tinta em redor da paleta simbolizam os onze artistas trabalhados ao longo do estágio. Cada artista tem a cor relacionada com a mancha de tinta presente na paleta. Esta organização permite uma maior facilidade na identificação dos artistas.</li> </ul>               |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Esta forma parecida com as manchas de tinta de muitos artistas, representa algumas atividades de expressão plástica realizadas ao longo do período de estágio. Tanto as manchas como os peões representam a diversidade de atividades realizada.</li> </ul>                          |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estes quatro desenhos distribuídos à volta do desenho global representam algumas das tarefas realizadas pelos alunos ao longo do Projeto, nomeadamente, pesquisa no computador, pintura, modelagem, realização de jogos, entre outros.</li> </ul>                                    |

Figura 16 – Nota explicativa dos símbolos utilizados na construção do desenho global do Projeto Curricular Integrado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”.

Como refere Alonso (2002, p. 13), as atividades integradoras são,

estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente

Atendendo a esta perspetiva teórica apresentada, o professor enquanto construtor do currículo deve proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem sequenciais e interligadas, ou seja, como refere Alonso (2001, p. 8) o professor deve apresentar atividades “globalizadoras, significativas e contextualizadas na experiência e nas conceções prévias dos alunos, de forma a conferir um sentido pessoal, funcional e global à realização das actividades”. Para o conseguir, as atividades devem ser

delineadas e construídas segundo os problemas sociais significativos para os alunos, com vista a possibilitar-lhes um conjunto de aprendizagens, expressivas, reais e cativantes, baseadas nas várias áreas curriculares, elucidadas pelo currículo nacional. Mediante tal, no ponto seguinte é apresentado o desenho e a descrição da atividade integradora realcionada com a exploração da temática realcionada com a Expressão Plástica.

### 6.1. A Atividade Integradora “Uma viagem pelo mundo da arte”

Do Projeto Curricular Integrado, denominado “JogArte: uma viagem pelo mundo da arte e dos jogos”, faz parte a Atividade Integradora, “Uma viagem pelo mundo da arte”, composta por dozes fases. Pretendemos fazer de seguida um resumo e descrição das várias experiências de aprendizagem relativas a esta viagem (Figura 17).

A primeira fase corresponde à elaboração de um *brainstorming* sobre conceitos inerentes à temática das artes, que funciona como mecanismo para aceder às conceções prévias dos alunos e planear as restantes fases. Para ter acesso às ideias da turma são colocadas as seguintes questões: “O que é um artista?”; “O que é uma obra de arte?”; “O que é uma pintura?”; “O que é uma escultura?”; “O que é um museu?”; “O que é uma galeria de arte?”; “O que é um pintor?”; “Que materiais usam os artistas?”; “O que é um escultor?”; “O que é uma exposição?”.

A viagem pelo mundo da arte é iniciada na segunda fase através da exploração das obras de Alexander Calder. Numa primeira etapa, apresenta-se de uma forma dinâmica a biografia de Calder. Posteriormente, os alunos observam as obras por ele criadas, bem como as técnicas presentes em cada uma. Finda esta parte teórica, os alunos têm oportunidade de recriar uma das suas mais famosas obras, os ‘mobiles’. Para isto, os alunos dispõem de uma diversidade de materiais (limpa-cachimbo, eva, cartolina, cola, palhinhas, arame, entre outros), para serem explorados por eles de uma forma criativa na construção que vão elaborar. Além dos aspetos artísticos, a construção de um ‘mobile’ permite que sejam explorados os aspetos do equilíbrio.

A terceira fase surge como prolongamento da exploração da escultura, inserido na “viagem” pelo mundo da arte. É feita uma paragem na vida e obra de Alberto Giacometti, nomeadamente na escultura estática. À semelhança da atividade sobre Calder, depois da introdução ao artista e às técnicas, cada aluno tem a tarefa de recriar as esculturas. Para esta tarefa, cada aluno tem ao seu dispor limpa-cachimbo, plasticina e folhas de alumínio para proceder à construção da sua escultura.

A quarta fase diz respeito à exploração da vida e obra de Wassily Kandinsky, com especial incidência sobre a obra “Os círculos concêntricos”. Para uma nova abordagem à obra, cada aluno tem



à sua disposição um azulejo em forma de quadrado, que corresponde a uma parte da mesma. Assim, é pretendido que a turma faça a sua recriação, para posterior construção de um mural.



Figura 17 – Desenho da Atividade Integradora “Uma viagem pelo mundo da arte”.

A utilização do azulejo permite a cada membro da turma contactar com novos e diferentes suportes de pintura, possibilitando a aquisição de novas experiências e técnicas. Como estratégia para um maior envolvimento de cada aluno, esta atividade está organizada de forma individual, fomentando uma maior liberdade artística e criativa.

A exploração da obra “A ponte japonesa”, de Claude Monet, faz parte da quinta fase. Através desta obra, para além dos alunos terem a possibilidade de conhecer a mesma e de falar sobre ela, é-lhes permitido também conhecer e aplicar duas novas técnicas. Para isso, é facultado a cada elemento da turma uma tela, tintas, pincéis e fita-cola para recriação da obra em questão. Para a concretização desta atividade, os alunos inicialmente fazem uso da fita-cola de papel para construção da ponte. Esta técnica permite que a área escolhida pelo aluno, e coberta com fita-cola, permaneça intacta e sem tinta. Posteriormente, e depois de misturadas as tintas nos pratos de plástico, os alunos fazem uso dos próprios dedos para “pintar” a tela. Por fim, e após a secagem da tela, os alunos retiram a fita-cola e obtêm o efeito da ponte.

A sexta fase da atividade integradora começa com a exibição de uma caixa com os nomes dos artistas: Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Piet Mondrian e Claude Monet. De seguida, procede-se a um diálogo em grande grupo sobre a vida e obra dos pintores acima referidos. O diálogo conta com as seguintes questões: “Onde e quando nasceram?”; “Porque quiseram ser artistas?”; “Quais as obras mais conhecidas?”; “Que materiais usam na conceção dos seus trabalhos?”; “Quais as técnicas que utilizam?”; “O que é um pintor?”; “O que é uma pintura?”.

Posteriormente cada aluno tem a oportunidade de retirar da caixa um cartão do pintor que quer recriar. Antes da entrega do material, para a concretização da atividade, dinamiza-se um diálogo sobre os materiais usados pelos pintores. Neste caso concreto, faz-se uma exploração da base para a pintura, ou seja, a tela. De seguida, é colocado à disposição dos alunos as telas, as tintas e os pincéis. Dando continuidade a esta fase, os alunos observam a obra, realizam um esboço da mesma e recriam a obra escolhida com recurso às técnicas de pintura.

A sétima fase da atividade integradora encontra-se entre a pintura e a escultura. Inicialmente, é feita uma exploração da vida e obra do artista Henri Matisse. Após esta exploração, coloca-se o enfoque à obra “La gerbe” e exploram-se as figuras e cores que esta apresenta. Posto isto, cada aluno tem oportunidade de recriar a obra, com recurso às técnicas de recorte e colagem com cola branca em balão.

A exploração da vida e obra de Edvard Munch constitui a oitava fase. Após a dinamização do diálogo inicial, desvenda-se o ‘mistério’ das fotos do grito. Após desvendado o mistério, apresenta-se à turma a obra “O grito”, de Munch. O objetivo desta atividade centra-se na recriação do fundo da obra

através de tintas, pastel ou aguarelas e que a personagem presente na obra original seja substituída pela fotografia de cada aluno.

O movimento “Pop Art” caracteriza a atividade da nona fase da atividade integradora. Inicialmente, realiza-se a exploração do artista Andy Warhol e das suas obras, inspiradas no movimento “Pop Art”, como é exemplo a obra com a artista Marilyn Monroe. Com recurso a esta obra, promove-se um diálogo com os alunos sobre as técnicas e cores presentes na mesma. Através desta obra, os alunos têm a possibilidade de experimentar técnicas diferentes e de utilizar a própria fotografia para recriar a obra em questão. Para a concretização desta atividade, os alunos inicialmente decalam a fotografia para uma cartolina branca através de papel vegetal. Posteriormente, e com recurso a marcadores, os alunos pintam as fotografias, anteriormente decalcadas, com base nas cores utilizadas neste movimento (cores fortes). Depois de pintadas, os alunos criam um mosaico com as suas fotografias, que difere da obra original, uma vez que cada fotografia representa uma emoção.

A décima fase caracteriza-se pela exploração da arte abstrata e das técnicas inerentes a este conceito. Para esta exploração, dinamiza-se um diálogo, seguido de pesquisa, sobre as características da arte abstrata e as técnicas usadas. Por isso, são colocadas aos alunos o seguinte grupo de questões: “Em que consiste a técnica da arte abstrata?”; “O que são padrões?”; “Como se pode criar padrões?”; “Que artista(s) usa(m) esta técnica?”. Após a dinamização deste diálogo, prossegue-se com a distribuição do material para colocarem em prática as técnicas abordadas. Cada aluno seleciona os materiais necessários para a construção (folha colorida e tiras de cartolina) e dá pleno uso à sua criatividade na criação de um padrão.

No seguimento desta atividade, surge a décima primeira fase com a abordagem ao pintor Jackson Pollock. Os alunos participam num diálogo e pesquisa com o objetivo de explorar a vida e obra de Pollock. Seguidamente, e através das produções deste pintor, são colocadas as seguintes questões, de forma a nortear a pesquisa: “Que materiais usa na conceção dos seus trabalhos?”; “Quais as técnicas que utiliza na produção das suas obras?”; “Em que consiste a técnica do pingado?”; “Porque é que Pollock não utilizava pincéis na concretização das suas obras?”. Posteriormente, os alunos têm à sua disposição cartolinas brancas e diversas tintas para se expressarem livremente. Durante a realização da pintura, os alunos podem fazer uso das técnicas que aprenderam até agora.

A última fase, da atividade integradora, culmina com a realização da exposição. Para iniciar a preparação da exposição, dinamiza-se um diálogo com a turma com o intuito de aceder às conceções dos alunos e perceber os conceitos, inerentes à exposição, para serem trabalhos. Para tal, os alunos são questionados sobre: “Em que consiste uma exposição?”; “Para que serve?”; “Como se organiza?”; “O



que se coloca numa exposição?”; “Como divulgar a exposição?”; “Quem podemos convidar para visitar a exposição?”. Após ter acesso às ideias da turma, prossegue-se com a planificação da exposição, ou seja, a definição do que expor, como expor, como divulgar e quem convidar. Por fim, é dada oportunidade aos alunos de participarem na exposição.

## 6.2. Mapa de conteúdos

No que se refere ao mapa de conteúdos (Figuras 18), este, assim como o desenho global do projeto, apresenta-se como um esquema de auxílio ao professor, permitindo-lhe ter uma visão geral de todos os conteúdos que se pretendem abordar ao longo de um projeto ou de uma atividade integradora, como é o caso. Este poderoso instrumento, segundo Alonso (2001, p. 12),

desempenha um papel importante nas opções metodológicas a realizar ao longo do projeto, auxiliando o profissional durante a planificação das atividades, uma vez que se pressupõe que seja estruturado curricularmente de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem. (p. 8)

Corroborando desta perspetiva, para a realização do mapa de conteúdos é necessário que sejam definidos um conjunto de conteúdos de carácter atitudinal, procedimental e concetual. No que se refere aos conteúdos atitudinais, segundo Zabalza (1998, p. 46) englobam “uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica”. Tendo em consideração os argumentos supracitados, os conteúdos atitudinais foram selecionados tendo em conta as necessidades da turma e estratégias que foram sendo utilizadas no desenvolvimento das atividades.

Relativamente aos conteúdos procedimentais, estes “incluem entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a avaliação de um objetivo” (Zabalza, 1998, p. 43). Tendo esta perspetiva bem presente, os conteúdos procedimentais selecionados relacionam-se com os procedimentos que foram sendo implementados ao longo do desenvolvimento das atividades.

Finalmente, e no que diz respeito aos conteúdos concetuais, estes envolvem o conhecimento de conhecimentos específicos. Estes conteúdos procuram desenvolver nos alunos, competências ao nível do conhecimento de expressões, ideias e representações, que lhes permite dar significado à aprendizagem.

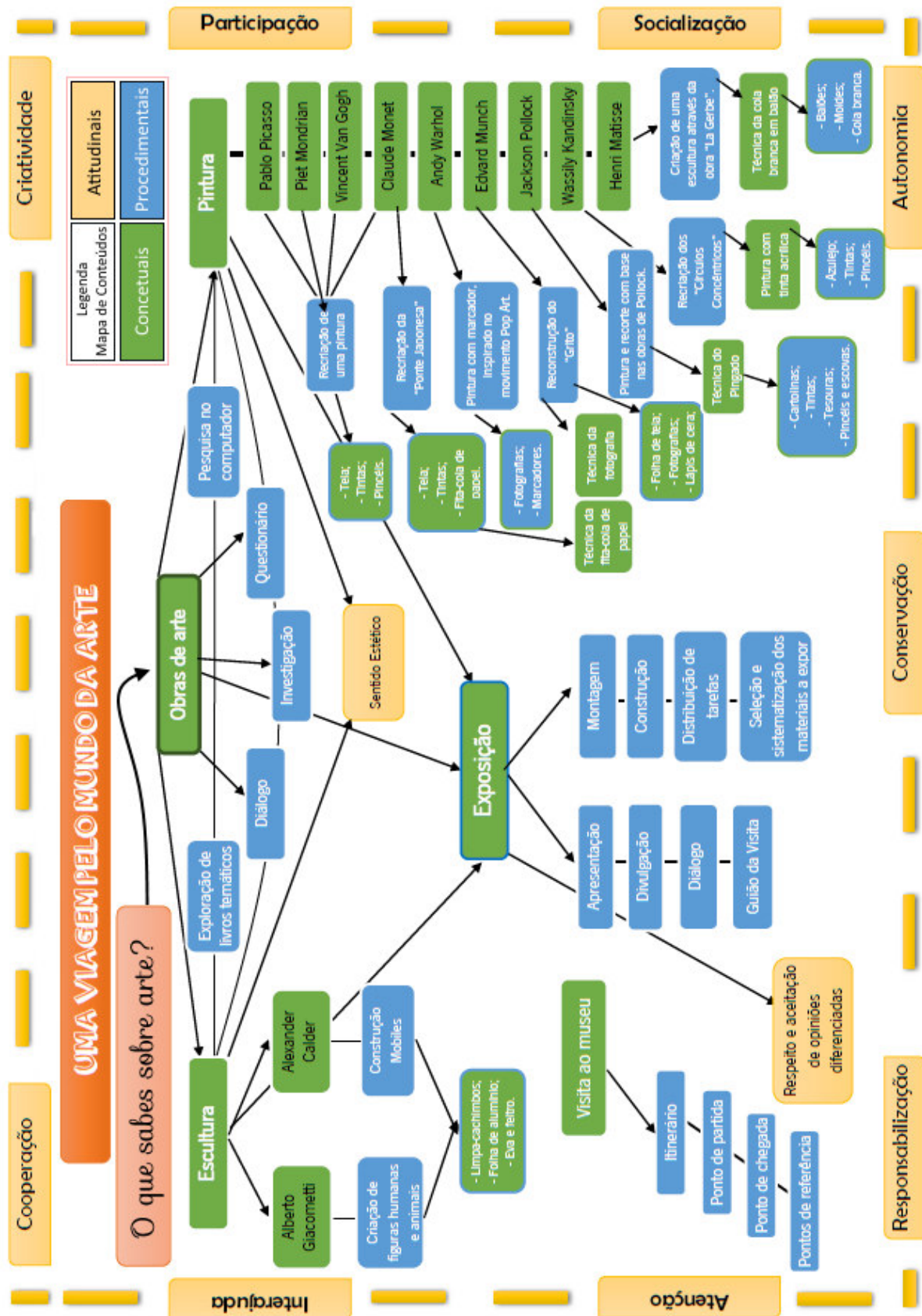


Figura 18 – Mapa de conteúdos referente à Atividade Integradora relacionada com a viagem pelo mundo da arte.

Assim, e para uma melhor interpretação e apresentação do mapa de conteúdos, consideramos

pertinente, apresentar uma legenda do mesmo, junto do mapa de conteúdos, sendo a correspondência que a seguir apresenta: amarelo para os conteúdos atitudinais, azul para os conteúdos procedimentais e o verde para os conteúdos conceituais. Esta apresentação possibilita, de um modo simples e fácil, perceber as atividades desenvolvidas, bem como a sistematização das aprendizagens adquiridas pelos alunos durante todo o projeto.





---

## CAPÍTULO V

### – “JogArte”, Apresentação e Análise dos Resultados

---





## Apresentação

---

Tornar-se professor (...) é um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.  
(Pacheco e Flores, 1995, p.45)

---

Atendendo à explanação apresentada no capítulo anterior deste trabalho, o desenvolvimento do PCI envolveu a realização de um conjunto diversificado e significativo de atividades. Contudo, no presente capítulo, damos ênfase às atividades que se encontram intrinsecamente relacionadas com este trabalho de investigação e que, de certo modo, se consideram pertinentes para avaliar o contributo dos jogos pedagógicos e da expressão plástica na motivação e no sucesso educativo dos alunos. Seleccionamos, assim, as atividades que refletem, na nossa opinião, os interesses dos alunos e cumprem os objetivos previamente delineados, evidenciando uma clara aprendizagem e motivação por parte dos visados. No entanto, a par destas atividades, realizaram-se muitas outras que não cabe aqui serem explicitadas e detalhadas. Mediante tal, em termos estruturais e organizacionais, o presente capítulo descreve e analisa criticamente experiências da prática educativa, consideradas pertinentes para análise dos resultados e em concordância com a questão de investigação e os objetivos do trabalho.

Ressalve-se que, para a elaboração deste capítulo foram contemplados os pressupostos teóricos e legais presente no capítulo dois, que permitiram analisar, refletir e indagar, fundamentadamente, sobre as ações práticas realizadas no contexto. Salienta-se ainda que o tratamento e posterior análise de dados recolhidos por intermédio da aplicação das técnicas identificadas anteriormente permite agora, a partir deste momento, fazer uma análise crítica e reflexiva transversal a todo o processo interventivo. Segundo Grau e Walsh (2003, citados por Varela 2009, p. 133) “a acção e a interpretação dos dados estão interligados e informam-se entre si, de forma interactiva e recursiva, mantendo-se a inferência dos significados contextualizada e próxima da sua fonte”.

### 1. Descrição e análise das atividades lúdico-pedagógicas

Procedemos agora à descrição e análise das atividades relacionadas com o ponto de investigação dos jogos lúdico-pedagógicos (ver a Figura 13), as quais voltamos aqui a nomear, por uma questão de sistematização: “Jogo do «Caça ao erro»”, “Jogo «Procura o par»”, “Jogo do «Galo das operações matemáticas»” e “Jogo «Põe-te à prova»”.

### 1.1. Jogo “Caça ao erro”

Ao longo do projeto verificou-se que os alunos cometiam alguns erros ortográficos aquando a criação de histórias, ou até mesmo na resolução dos exercícios. Esta situação gerava muitas vezes desmotivação por parte dos alunos, pois como refere Barbeiro (2007, p. 146) “a ortografia constitui para alguns alunos um dos obstáculos maiores a que consigam construir a relação com a escrita”. Segundo Zorzi (1998, p. 28),

considerando-se a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiram como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita.

Perante tal, e de acordo com Ribeiro (2014, p. 45), “quando surgem erros e estes persistem, o professor deve intervir de forma remediativa, atuando sobre os erros ortográficos, proporcionando estratégias pedagógicas adequadas ao tipo de erro”. Como continua a autora

é importante o professor identificar o tipo de erro, assinalando-o, para ajudar o aluno conscientemente a ultrapassá-lo. A preocupação que deve orientar o professor, não é tanto a de corrigir o erro, mas conseguir uma certa mudança nos processos de aprendizagem do aluno.

Tendo como base esta perspetiva surge, então, o jogo “Caça ao erro”. Este jogo é constituído por um conjunto de trinta e seis cartas, em que todas as palavras escritas incorretamente foram encontradas nos manuais e cadernos escolares de cada aluno, ou seja, todas as palavras utilizadas são frequentemente escritas por cada aluno. Esta recolha dos próprios erros dos alunos permite, a cada um, ter uma aprendizagem mais significativa, levando-o a ter uma participação mais plena na atividade, uma vez que fomenta no aluno o desejo de querer escrever sem qualquer erro ortográfico.

Antes de iniciar este jogo, foi feito um breve diálogo com os alunos acerca do objetivo da atividade e das principais regras inerentes à realização do jogo. Acerca disto, Callois (1990, pp. 11-12) refere que

todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são simultaneamente arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois se assim for o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse facto. Porque a única que faz impor a regra é a vontade de jogar, ou seja, a vontade de a respeitar.

Sabendo que o ensino da ortografia deve ser analisado a partir de uma ótica construtivista, em que os alunos são levados a analisar, refletir e explicar os seus conhecimentos sobre a norma ortográfica,



tornou-se essencial que esta atividade fosse pensada com o intuito de envolver o aluno ativamente na elaboração de hipóteses para a escrita correta da palavra. Para que tal fosse exequível, a turma foi dividida em quatro grupos com igual número de elementos, sendo que cada aluno jogava individualmente. A cada um destes grupos foi entregue um baralho de cartas e quatro tabelas para preenchimento (uma para cada aluno).

Para o desenrolar da atividade, um aluno, à vez, retirava uma carta do baralho e colocava em cima da mesa para que todos os colegas pudessem ver a palavra. Posteriormente, depois de escrever a palavra na tabela, na coluna das “palavras”, cada aluno tinha que analisar a palavra e verificar se esta apresentava algum erro ortográfico. Caso apresentasse algum erro, o aluno tinha como objetivo, na coluna seguinte, escrever a palavra corretamente (Figura 19). No final da atividade e depois de verificados os erros, fez-se com a turma a correção dos erros ortográficos.

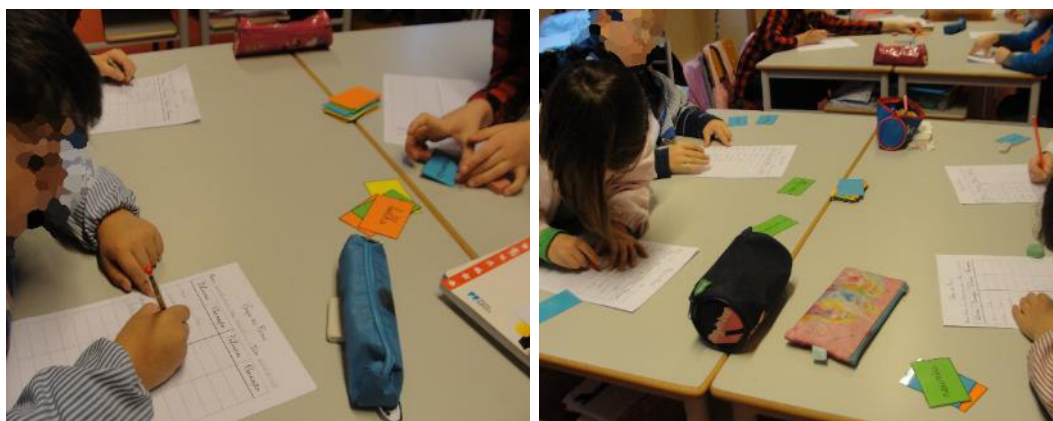


Figura 19 – Alunos a jogarem ao Jogo "Caça ao erro".

Aquando desta correção, os alunos foram identificando os seus próprios erros:

**L:** Oh Professora fui eu que dei esse erro. Pensava mesmo que China se escrevia com x.

**Adulto:** Mas já percebeste porque é que China se escreve com ch.

**L:** Agora já entendi.

**N:** Pensava mesmo que era assim que se escrevia, eu tentava dizer a palavra e escrevia como dizia.

Agora sei que não posso fazer isso, tenho de pensar na palavra, nas regras e escrever direito.

A realização desta atividade, tendo em conta os comentários supramencionados, permitiu confirmar que é possível conciliar a aprendizagem com o divertimento, possibilitando ao aluno não só aprender, como fortalecer as competências sociais e técnicas que estão intimamente interligadas. De acordo com Neto (2001), baseando-se nos estudos feitos por Vanmder Kooij & Neto (1997), Christie (1997), Pessanha (1994), Christie (1995), Vukelich (1991) e Smillansky (1968),

o jogo pode ser utilizado como um meio de utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstractas. Os estudos de investigação têm demonstrado que a percentagem de crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtém maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objectivos pedagógicos perseguidos. (p. 199)

Este jogo “Caça ao erro”, teve como principal objetivo consciencializar os alunos para a escrita correta de várias palavras do léxico da Língua Portuguesa, tentando de uma forma mais lúdica que a percentagem de erros ortográficos diminuísse consideravelmente. É notório e inquestionável que este jogo promoveu a motivação e um maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Tal facto é comprovado pelas falas de alguns dos alunos:

J: Professora, este jogo é muito fixe, podes arranjar mais palavras para continuarmos no intervalo?

R: Boa ideia J.; Anda lá, professora. Adorei este jogo.

L: Professora, consegui escrever muitas palavras sem erros. É mais fixe aprender assim com jogos!

Assim, e como refere o Ministério da Educação (2001, p. 68),

o jogo é um tipo de actividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica. A prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribuem de forma articulada para o desenvolvimento das capacidades e para o desenvolvimento pessoal e social.

Através da realização de jogos, os alunos apropriam-se dos conceitos de maneira mais eficaz, para além de sentirem prazer e motivação naquilo que fazem. Assim sendo, esta é apenas uma das provas que o jogo deve ser uma prática recorrente nas salas de aula, uma vez que, de acordo com Wassermann (1994, p. 35), “o trabalho da criança é a brincadeira, e as crianças aprendem mais – do ponto de vista intelectual, social e afetivo – através do jogo, do que permanecendo sentadas, sozinhas a preencher fichas de trabalho”.

## 1.2. Jogo “Procura o par”

De acordo com Carvalho (2008, p. 28),

os jogos no contexto do 1.º ciclo do Ensino Básico, podem assumir um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que, através do lúdico, permitem o desenvolvimento físico e mental da criança, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento e para a socialização, integrando igualmente as vertentes cognitiva e afectiva. Ao mesmo tempo que favorecem o estabelecimento de vínculos sociais, permitem a descoberta da personalidade e induzem o conhecimento e o respeito pelas regras.

Tendo em conta a perspetiva da autora supracitada, os jogos assumem-se como um poderoso instrumento no ensino. Prova disso são as duas funções associadas ao jogo no processo de ensino e aprendizagem. A primeira função refere-se ao lúdico, pois é no jogo que o aluno encontra o prazer e a satisfação, contribuindo favoravelmente para a motivação e participação; a segunda função é educativa, isto é, através do jogo o aluno é educado para a convivência social, pois a sociedade da qual faz parte possui regras e leis que precisam ser conhecidas e interiorizadas.

Mediante tal, o jogo “Procura o par” visava essencialmente aliar a Língua Portuguesa à Educação Físico-Motora. De acordo com Jesus (2013, p. 29),

a educação físico-motora, dada à sua natureza de características espontâneas que devem assentar em práticas de adesão voluntária e aglutinadora, permite o encontro da criança com um conjunto de práticas e ações necessárias ao desenvolvimento físico-motor e impulsionadoras de um bom entendimento entre o fazer/executar e o mental.

Corroborando esta perspetiva teórica, Moreira (2000, p. 29) refere que a educação físico-motora aliada às outras áreas do saber é de extrema importância e significado “pois fomenta o desenvolvimento integral da criança, potencia e desperta, em termos educacionais, aprendizagens essenciais nas outras áreas curriculares”.

Como tal, esta atividade assemelha-se ao jogo de estafeta e é constituída por um conjunto de cartas com questões referentes ao género, número, sinónimos, antónimos e categorias do nome, nomeadamente, pessoas, lugares, animais, objetos e plantas. Como estratégia para a realização desta atividade, a turma foi dividida em quatro grupos constituídos por quatro a cinco elementos, os quais foram colocados em fila, com igual espaçamento entre eles. Para iniciar o jogo, cada aluno de cada fila retirava uma carta correspondente à ação e tinha de correr para procurar a solução pedida em cada carta, designada de par (Figura 20).



Figura 20 – Exemplo das cartas utilizadas no jogo "Procura o Par".

Depois de encontrar a carta correspondente à ação pedida, o aluno voltava para junto da sua equipa e dava a vez a outro colega que repetia o mesmo procedimento. O primeiro grupo a encontrar todos os pares, ganhava o jogo (Figura 21).



Figura 21 – Alunos a jogarem ao jogo "Procura o Par".

Durante o decorrer do jogo foi evidente, e aprazível, verificar o interesse, empenho e motivação dos alunos. Dado tratar-se de um jogo de grupo, também foi possível observar nos alunos um esforço pelo respeito e cooperação uns com os outros. Como nos mostra Rainha (2007, p. 69),

o ambiente entre os elementos do grupo é muito importante na aprendizagem cooperativa, uma vez que, os alunos dependem uns dos outros para atingirem os seus objectivos. Os membros do grupo devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar actividades, com o objectivo de abarcar os objectivos do grupo.

Já Ferreira (2008, citado por Mendes & Mamede, 2012, p. 112), defende que

o recurso aos jogos no ensino é importante na medida em que, através do jogo, a criança desenvolve capacidades afetivas, tais como a autonomia, o espírito de equipa e de cooperação, destreza na argumentação e na tomada de decisões. Alguns jogos, tais como os de estratégia, possuem, ainda, propriedades intrínsecas que permitem o desenvolvimento de determinadas capacidades nos jogadores, que são úteis no processo de ensino e aprendizagem.

Notou-se ainda que, durante a realização desta atividade, os diferentes grupos discutiam o raciocínio que elaboraram para a resolução das questões. Mesmo aqueles alunos que revelavam mais dificuldades eram auxiliados e incentivados pelos outros membros do grupo que realizavam a atividade com mais facilidade (Figura 22). A título de exemplo segue-se um pequeno excerto de uma conversa assistida num dos grupos, onde está bem patente a capacidade de interajuda, motivação e aprendizagem.

**D:** Estou mesmo contente de jogar a este jogo. É espetacular!

**B:** É mesmo fixe.

**A:** Tirei esta carta, diz para procurar o feminino de imperador, mas eu não me lembro qual é.

**D:** Lembras-te das professoras dizerem que quando as palavras terminam em dor, temos de tirar e meter triz. Então, acho que é imperatriz. Vai lá procurar.

**A:** Não consigo encontrar a carta.

**B:** Puxa as cartas todas para a tua beira e procura melhor.

**A:** Já encontrei.

**D:** Tenho uma ideia. Se algum de nós não souber pergunta. Assim conseguimos acabar mais depressa.



Figura 22 – Exemplos de cooperação entre os grupos.

Esta atividade é um exemplo claro de que “as atividades lúdicas são o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, elas não são apenas uma forma de entretenimento para gastar energia, mas meios que contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo e os enriquecem” (Piaget 1975, citado por Pereira & Bonfin, 2009, pp. 301-302).

### 1.3. Jogo do “Galo das operações matemáticas”

Como já foi referido no enquadramento teórico, deste trabalho, é inegável o contributo do jogo para o desenvolvimento dos alunos e consequente melhoria da aprendizagem e da motivação. Como refere Carvalho (2014, p. 10)

por meio dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, a criança aprende com muito mais prazer, pois o brincar é um ato no qual as crianças compreendem o mundo em que vivem. Tais diversões são ferramentas de apoio ao professor e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade de desenvolvimento na aprendizagem da criança, pois brincando ela se descobre, se exercita, imagina e se inventa, tendo assim uma grande experiência e enriquecendo a sua capacidade de tornar-se um ser humano criativo.

Por outro lado, tal como atesta Lopes (1991, citado por Teixeira, 2012, p. 26),

existem inúmeras vantagens na introdução de jogos no ensino da Matemática. Em certos momentos, estes podem permitir uma abordagem intuitiva e informal de conceitos matemáticos considerados abstratos; através dos jogos pode-se ajudar os alunos a encarar o erro de uma maneira mais positiva e natural; os jogos possibilitam, de uma forma natural, que o ritmo de aprendizagem de cada aluno seja respeitado; permitem a interação entre os alunos; e ajudam as crianças a acreditar que podem ser bem-sucedidas.

Mediante tais perspetivas, realizou-se com os alunos o “jogo do galo das operações matemáticas”. Este jogo é constituído por um tabuleiro, semelhante ao comum jogo do galo, quarenta e cinco cartas com várias operações matemáticas, seis figuras “x” e seis figuras “o” (Figura 23).

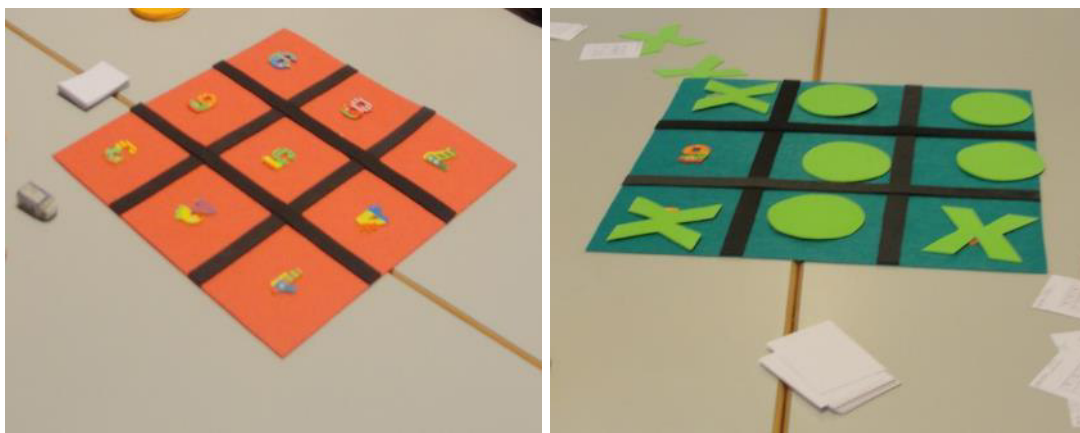


Figura 23 – Constituição do jogo do galo das operações matemáticas.

Para a realização deste jogo, a turma foi dividida em quatro equipas com quatro elementos cada uma, sendo que os grupos jogavam em pares. A cada uma das quatro equipas foi entregue um tabuleiro, cartas com operações matemáticas e as figuras “x” e “o”.

Antes de dar início ao jogo, e como se fazia habitualmente, foi realizado um breve diálogo com os alunos acerca das principais regras a ter em conta durante a realização da atividade. De acordo com Cabral (1990, p. 14),

as regras são inerentes à busca do prazer e consistem em viabilizar o fim proposto da acção através de uma correcta utilização de meios. Digamos que o prazer é o objecto intrínseco do jogo; e a vitória o extrínseco; no fundo o mesmo objecto, conforme é visto do lado do sujeito ou da acção.

Corroborando esta perspetiva, Huizinga (1996, citado por Mota, 2009, p. 20) refere que

o jogo é uma actividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.



Assim, para a realização desta atividade, e com vista à obtenção de figuras para conseguirem jogar, os pares tinham de resolver uma operação matemática (adição ou subtração). Para saberem se tinham direito a uma figura, os pares tinham de mostrar o cálculo e explicar a um dos professores o raciocínio utilizado para chegar à solução. Caso acertassem na resolução da operação, pegavam numa das figuras correspondente à sua equipa e colocavam numa parte do tabuleiro à escolha. Caso conseguissem juntar três figuras iguais na horizontal, vertical ou diagonal ganhavam o jogo e davam início a uma nova partida (Figura 24).



Figura 24 – Alunos a jogarem ao “jogo do galo das operações matemáticas”.

Este jogo teve uma boa adesão por parte dos alunos e foi reiniciado inúmeras vezes pelos diferentes grupos. Por outro lado, este jogo demonstrou ser uma estratégia eficaz e enriquecedora, dado que facultou o desenvolvimento de momentos interessantes ao fortalecimento de um amplo leque de competências sociais e de capacidades cognitivas nos alunos. Durante a realização da atividade, os alunos participaram ativamente e partilharam informação útil com o par enquanto resolviam os problemas (Figura 25).

**I:** Se tivermos certo esta conta, podemos ter um “x” e ganhar o jogo. Porque, olha, já temos dois “x” seguidos.

**N:** Ajuda-me, então, a fazer esta conta para ser mais rápido.

**I:** Olha, saiu 236-36. Deixa-me pegar no lápis.

**N:** Não precisas, I. Essa conta é muito fácil; podes fazer mentalmente. Olha para os algarismos das unidades se fizeres  $6-6=0$ , nas dezenas tens de fazer  $3-3$  que também dá zero, por isso baixas o algarismo das centenas que é 2. Por isso, o resultado é 200. Vês é muito fácil.

**I:** É mesmo. A maneira como tu fizeste é mais fácil.

**N:** Vou chamar a professora para saber se está bem!

Como é perceptível pelo diálogo deste grupo, para além de estarem motivados e empenhados em adquirir o maior número de figuras, notou-se ainda a capacidade em encontrar outras estratégias para

uma maior facilidade na realização das operações matemáticas, neste caso o cálculo mental. De acordo com Noteboom, Boklove e Nelissen (2001, citados por Brocardo & Serrazina, 2008, p. 106)

o cálculo mental é um cálculo pensado (não mecânico) sobre representações mentais dos números. Envolve o uso de factos, de propriedades dos números ou das operações e das relações entre os números e as operações. Não é calcular na cabeça mas sim calcular com a cabeça.



Figura 25 – Aluno a ajudar a colega de equipa.

Salienta-se ainda neste jogo, a motivação revelada pelos alunos que demonstravam mais dificuldade na realização das operações matemáticas. Apesar das dificuldades, só aceitavam pequenas ajudas do colega, não permitindo que este fizesse totalmente a operação. Como nos mostra Pintrich e Schunk (2002, p. 382), “havendo um modelo de comparação, este afeta a autoeficácia dos observadores. Observando os outros a terem sucesso pode aumentar a autoeficácia dos observadores e motivá-los na execução da tarefa; acreditam que, se os outros conseguiram, eles também podem conseguir”.

Por outro lado, de acordo com Moura e Viamonte (s.d, p. 5), os jogos são importantes no ensino da matemática, uma vez que promovem o desenvolvimento do pensamento e o gosto pela matemática. Como referem as autoras,

dada a actividade mental que estimulam, são um bom ponto de partida para ensinar a Matemática e podem servir de base para uma posterior formalização do pensamento matemático. O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objectivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido.

#### 1.4. Jogo “Põe-te à prova”

Numa fase final do projeto, e consequentemente do nosso estudo, consideramos importante preparar um jogo, para verificar as aprendizagens dos alunos relativamente aos vários conteúdos



leccionados ao longo da nossa prática profissional. Para tal, realizamos o jogo “Põe-te à prova”. De acordo com Teves (2003, p.10), o jogo

para além de motivar as crianças, é, também, uma atividade em grupo que promove a cooperação, a troca de ideias, a chegada a um acordo e a distribuição das tarefas, ou seja, a função que cada elemento da equipa terá de desempenhar.

Mediante tal perspetiva, para a realização deste jogo a turma foi dividida em quatro grupos, com igual número de elementos. Em termos globais, o “jogo Põe-te à Prova”, apresenta uma estrutura semelhante ao conhecido jogo da glória. Este é constituído por um tabuleiro em pano (Figura 26), quatro peões de jogo (um para cada equipa), por um conjunto de cartas com perguntas referentes às áreas curriculares do 1CEB e um dado gigante. O principal objetivo desta atividade prende-se com a capacidade de cada aluno conseguir responder corretamente à pergunta apresentada, promovendo assim, a mobilidade de conhecimentos perante a questão apresentada.



Figura 26 – Tabuleiro em pano do Jogo “Põe-te à prova”.

A fim de perceberem todas as questões inerentes à realização da atividade, depois de explicadas as regras do jogo, permitiu-se aos alunos que tirassem todas as suas dúvidas. Como refere Wierlsema (1998, p. 18) é fundamental “explicar o jogo de forma simples e concisa, para que facilmente os jogadores aprendam e possam começá-lo”. Atestando esta mesma perspetiva, Moreira e Oliveira (2004, p. 86) afirmam que “os jogos devem ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo”. Só desta forma é que o aluno consegue compreender a atividade que realiza, fomentando, assim, o interesse e o entusiasmo pela mesma. Isto porque, quando o aluno se sente integrado e motivado, em qualquer atividade, a sua postura revelar-se-á positiva, garantindo assim o sucesso da atividade e maior sucesso na aprendizagem. Acerca disto Balancho e Coelho (1996, p. 34) salientam que “quando a criança encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe

aprecia o valor e percebe que os seus esforços levam à realização do ideal desejado, então ela se sente motivada”.

Antes de iniciar a atividade e a fim de perceber a ordem de jogada de cada equipa, cada grupo fez um primeiro lançamento. Terminada esta tarefa, o grupo que tivesse o maior número no lançamento escolhia um peão e dava início ao jogo. De forma a cativar o interesse dos alunos e a fomentar uma participação ativa de todos eles, no tabuleiro podem encontrar-se casas especiais, assinaladas com dois tipos de figuras, cobras e escadas. Caso calhassem numa casa assinalada com uma cobra tinham de descer para a casa indicada; em contrapartida, nas casas com escadas os alunos subiam para a casa assinalada. Sempre que os alunos lançavam o dado e moviam o peão de jogo tinham de responder a uma questão. Caso acertassem, mantinham-se na casa e recebiam um ponto (Figura 27).



Figura 27 – Alunos a jogarem ao jogo "Põe-te à prova".

Ao longo do desenvolvimento da atividade foi perceptível o entusiasmo demonstrado pelos alunos. Estes estavam motivados e respondiam acertadamente a todas as questões apresentadas. De acordo com Sousa (2003, p. 165), o aluno necessita de “atividades lúdicas e ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser”.

Para além disso, este jogo permitiu também o desenvolvimento da colaboração e trabalho de grupo, uma vez que todos os elementos do grupo precisavam discutir para chegar a um consenso acerca da resposta correta(Figura 28).

Assim, a realização desta atividade revelou-se ser uma mais-valia, pois permitiu num contexto mais lúdico aferir os conhecimentos dos alunos nas diferentes áreas curriculares alicerçados numa motivação contínua e na união de esforços grupais em prol da resposta correta. Eis alguns comentários dos alunos, onde está bem patente a aprendizagem e a motivação face à atividade:

**Adulto:** Então, gostaram do jogo?

**D:** Muito, professora; o jogo é espetacular.

**J:** Eu gostei muito, professora. As casas com as escadas eram as melhores; davam para subir muito.

**N:** Professora, as perguntas sobre os dentes eram muito fáceis. A minha equipa acertou todas porque eu lembro-me do filme que vocês nos mostraram.

**L:** Os problemas de matemática também eram muito fáceis. Nem precisamos de usar o lápis nem a caneta, conseguimos fazer com a cabeça.

**R:** Eu gostei muito do jogo. Gosto mais quando vocês fazem assim.

**Adulto:** Assim como?

**R:** Quando fazemos jogos. Consigo perceber melhor assim do que quando utilizamos o livro.



Figura 28 – Grupo a discutir a resposta à questão apresentada.

## 2. Descrição e análise das atividades de Expressão Plástica

Detemo-nos a partir daqui no que concerne à descrição e análise das atividades realcionadas com a componente de investigação sobre a Expressão Plástica (ver Figura 13), a saber: “Construção de figuras inspiradas em Giacometti”, “Recriação das obras de Van Gogh, Mondrian, Monet e Picasso em tela”, “Recriação da obra «Os círculos concêntricos» em azulejo” e “Recriação da obra «O Grito»”.

### 2.1. Construção de figuras inspiradas nas obras de Alberto Giacometti

De acordo com Silva (2014) uma das principais funções do professor/a é procurar as motivações dos alunos e usá-las com vista a proporcionar momentos para a construção de novas aprendizagens. Face a esta premissa, e ao interesse evidenciado por atividades de expressão plástica, realizou-se com os alunos a construção de figuras humanas/animais inspiradas nas obras do famoso escultor Alberto Giacometti. Assim, de acordo com Quaresma (2012, p. 14), “o computador é um instrumento que permite alcançar as informações, desenvolver a criatividade e testar as ideias, permitindo uma

autoaprendizagem. O computador veio adquirir um papel fundamental e criar as condições para encetar a necessária revolução do ensino”.

Como atesta Paper (1997, citado por Quaresma, 2012, p. 15), “uma das maiores contribuições do computador é o de dar a oportunidade para que as crianças experimentem a excitação de se empenharem em perseguir os conhecimentos que realmente desejam obter e sem o receio de experimentar”.

Aproveitando as potencialidades provenientes do uso das novas tecnologias na educação e depois de um breve diálogo com a turma sobre a vida de Alberto Giacometti, pediu-se aos alunos que pesquisassem no computador algumas das obras do escultor. Desta pesquisa ressalta-se a motivação e o entusiasmo bem evidente dos alunos:

**N:** Professora, tu sabias que o Giacometti gostava de fazer figuras muito pequeninas?

**Adulto:** Como é que tu sabes?

**N:** Vi quando estava no computador.

**G:** Eu também vi isso. Eram tão pequenas que davam para meter numa caixa de fósforos.

**O:** Nós vamos fazer algum trabalho sobre Giacometti?

**Adulto:** Sim.

**J:** Espetacular. Adoro quando fazemos trabalhos com materiais.

Perante o entusiasmo evidenciado pelos alunos, lançou-se o desafio para recriarem a obra “A Praça”, construindo para isso, figuras humanas/animais. Como refere Sousa (2003, p. 183),

as técnicas mais convenientes (desenho, pintura, modelagem, entre outras) e os materiais mais apropriados (lápis, carvões, papel, tintas, pincéis, telas, entre outras) constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois que é através deles que a criança se poderá expressar e criar.

Atendendo a esta perspetiva, e à importância de se apresentar um leque diversificado de materiais para que os alunos possam experienciar e conhecer, para a realização desta atividade selecionou-se limpa-cachimbos, folha de alumínio e plasticina. Antes de dar início a esta atividade, cada aluno teve a oportunidade de explorar, experimentar e encontrar os atributos dos materiais plásticos, permitindo a cada um, expandir a sua liberdade e, ao mesmo tempo, vivenciar momentos lúdicos (Figura 29). Como refere Lowenfeld (1977, p.17) o aluno deve “descobrir e explorar o que se pode fazer com os diversos materiais utilizados para a criação artística, aprender como se comportam”. Finda esta exploração e com o objetivo de ajudar os alunos no processo de construção das figuras, fez-se uma explicação de todo o processo. Seguidamente, todos os alunos tiveram a oportunidade de elaborar uma figura baseada em Alberto Giacometti (Figura 30). Por fim, depois de todos os alunos elaborarem a sua figura, recriou-se a

obra “A Praça” do famoso escultor em estudo (Figura 31).



Figura 29 – Alunos a explorar os materiais para a construção de uma figura baseada em Alberto Giacometti.



Figura 30 – Processo de elaboração das figuras de Alberto Giacometti.



Figura 31 – Recriação da obra "A Praça" de Alberto Giacometti.

É inegável o entusiasmo e a motivação demonstrados pelos alunos na realização desta atividade; prova disso é o resultado final da recriação da obra. Todos os alunos fizeram a sua figura e deram um cunho pessoal, fazendo desta atividade um verdadeiro sucesso, com a (re)criação de verdadeiras obras



de arte.

## 2.2. Recriação em tela de obras de Vincent Van Gogh, Piet Mondrian, Claude Monet e Pablo Picasso

Segundo Sousa (2003, p. 225), a pintura é uma forma de arte “em que o artista concebe a decoração de uma superfície com pigmentos coloridos e com o auxílio de processos técnicos diversos”. Nesta linha de ideias, a pintura é uma técnica que proporciona à criança transpor a sua imaginação, a sua criatividade. A pintura é portanto “uma linguagem plástica expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da sua idade e da sua cultura” (p. 225).

Atendendo à perspectiva apresentada pelo autor e aos benefícios inerentes ao processo de pintura, realizou-se com os alunos a recriação de várias obras, idealizadas e concretizadas por diversos pintores famosos. Como forma de motivar e cativar o interesse dos alunos para a realização da atividade, apresentou-se a “Caixa Mágica”. Esta caixa é constituída por um conjunto de cartões de identidade relativos à vida e obra de quatro pintores, nomeadamente Vincent Van Gogh, Piet Mondrian, Claude Monet e Pablo Picasso (Figura 32).



Figura 32 – Constituição da “Caixa Mágica” com cartões de identidade de quatro pintores: Vincent Van Gogh, Piet Mondrian, Claude Monet e Pablo Picasso.

Depois de explorada a vida e obra dos artistas, bem como algumas curiosidades e peculiaridades intrínsecas a cada um dos artistas, lançou-se o desafio de recriarem algumas das suas obras. Para tal, no interior da “Caixa Mágica” foram colocadas várias imagens referentes às diferentes obras (“Os nenúfares”, de Claude Monet; “Os girassóis” e “Noite estrelada”, de Vincent Van Gogh; “Composição”, de Piet Mondrian; e “O ramo da paz”, de Pablo Picasso). Mediante tal, cada aluno ao acaso, retirou uma das imagens presentes no interior desta caixa.

Seguidamente, e depois de distribuídas as várias imagens, pediu-se a cada aluno que realiza-se primeiramente o desenho numa folha de papel branca (Figura 33). Numa primeira fase e apesar do entusiasmo e motivação demonstrada pelos alunos, foi necessário incentivá-los e elogiá-los pelo seu trabalho, uma vez que muitos alunos referiam que “não tinham jeito para o desenho e que nunca ficaria igual”. De acordo com Gonçalves (1991, p. 39), “não importa se a criança tem jeito ou não para pintar. Importa sim, dar oportunidade à criança para exprimir aquilo que está a sentir no momento e que sinta prazer em fazê-lo”.



Figura 33 – Realização do esboço pelos alunos numa folha branca de obras famosas de vários pintores.

Depois de terminado o esboço da pintura a realizar, cada aluno selecionou todos os materiais que iria necessitar, nomeadamente, tintas, pincéis e telas. Como refere Sousa (2003, p. 183) “as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela dever ter uma maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar”.

Tendo em conta que a tela era um material desconhecido para a maioria dos alunos, antes de procederem à pintura da obra neste material, realizou-se com os alunos um breve diálogo acerca das potencialidades deste objeto, bem como de algumas técnicas importantes para a realização de cada pintura. O entusiasmo pela tela e pelas técnicas era bem evidente:

**I:** Professora, este material é muito fofinho. Não sabia que os artistas pintavam aqui.

**F:** Nunca tinha visto isto, é espetacular. Nós vamos pintar aqui?

**Adulto:** Sim. Queres experimentar, não queres?

**F:** Claro, professora! Tenho é de ter muito cuidado para não me enganar.

**M:** Ainda bem que vocês estão aqui, para podermos pintar em telas. Nunca tinha feito nada assim.

**U:** Uau professoras. Quer dizer que se eu meter fita-cola na minha tela, vou conseguir ter as figuras iguais às do Mondrian?

**Adulto:** Sim, esta é uma das técnicas que vamos utilizar para esta pintura.

**U:** É muito fixe.

Posto isto, cada aluno colocou mãos à obra e retratou na tela a sua obra (Figura 34). Com a realização desta atividade verificou-se que os alunos, para além de se revelarem motivados e entusiasmados, evidenciam uma forte apetência para atividades expressivas, recriando com sucesso as técnicas e características de cada pintor em estudo. Tal situação pode ser comprovada pelo diálogo que a seguir se transcreve seguinte e pelo próprio resultado final desse labor afincado dos alunos (Figura 35).



Figura 34 – Alunos a realizaram a pintura.



Figura 35 – Exemplos de algumas das obras pintadas em tela pelos alunos.

**Adulto:** Gostaram desta atividade?

**G:** Eu não gostei, eu adorei. Olha para o meu desenho, não parece mesmo o de Van Gogh?



**Adulto:** Qual é que foi o nome da obra de pintas-te.

**G:** Foi a “Noite Estrelada”. Professora o que achas de pedir ao professor para chamar os meninos da sala ao lado para verem os nossos trabalhos? Nós fizemos coisas tão bonitas.

**Adulto:** é uma boa ideia. E tu O, gostaste da atividade?

**O:** Muito professora, nunca tinha feito coisas tão fixes como agora.

**M:** Professora, posso levar o quadro para casa para a minha mãe ver? Ela nem vai acreditar que fiz isto. Olha para os meus nenúfares, não estão mesmo parecidos?

### 2.3. Recriação em azulejo da obra “Os círculos concêntricos”, de Wassily Kandisky

Como refere Balancho e Coelho (1996, p. 21) a melhor forma para motivar os alunos para a atividade a realizar é “apresentá-la como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso”, ou seja, “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra razão suficiente para o trabalho que realiza, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização do ideal desejado”, querendo, por isso, realizar a atividade proposta.

Atendendo à perspetiva teórica apresentada pelas autoras supracitadas e ao interesse demonstrado pelos alunos por atividades de expressão plástica que leva a uma mudança significativa ao nível do comportamento e da motivação dos alunos, realizou-se com os mesmos, a recriação da obra “Os círculos concêntricos”, de Wassily Kandinsky (Figura 36).



Figura 36 – Alunos a recriarem a obra “Círculos Concêntricos” em azulejo, de Wassily Kandinsky.

Antes de dar início à atividade, realizou-se com os alunos um diálogo acerca da vida de Wassily Kandinsky. Depois de apresentadas algumas curiosidades acerca do artista, apresentou-se a obra “Os círculos concêntricos”. Aproveitou-se esta pintura para chamar à atenção dos alunos para o aspeto gráfico da mesma, explorando-se novos conceitos aliados à área da Matemática, nomeadamente, os

padrões e a representação de círculos.

Conforme preconizado no Programa do 1CEB, e no que se refere à área da Expressão Plástica, ao longo do percurso escolar, o aluno deve poder: misturar as cores para a obtenção de outras; usar materiais com diferentes texturas; construir tridimensionalmente através da modelagem; usar materiais que permitam encaixar e torcer; construir estruturas com grandes volumes e contactar com diferentes manifestações artísticas (ME, 1997). Este leque de possibilidades apresentam-se como “meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63).

Mediante tal perspetiva apresentada, para a realização desta atividade utilizaram-se os azulejos e as tintas acrílicas. Depois de mostrados os materiais e explicada a atividade, foi evidente o entusiasmo e interesse demonstrado pelos alunos.

**L:** Professora, nós vamos mesmo pintar aqui nos azulejos?! Isto é muito fixe.

**S:** Professora, eu já escolhi as cores que quero utilizar, posso começar? Estou muito ansiosa.

**F:** Eu não sabia que também dava para fazer pinturas no azulejo, isto é espetacular.

**E:** Adoro quando fazemos pinturas. Temos sempre um material novo.

**B:** Isto é mesmo fixe. Cada vez que fazemos uma pintura utilizamos um material diferente.

Esta reação por parte dos alunos demonstra claramente o interesse que estes revelam por atividades que envolvam a pintura. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 61) “é através da pintura que a criança exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. (...) estas atividades implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar”. Ao longo da atividade foi bem evidente o cuidado com que os alunos manuseavam e pintavam o azulejo. Como refere Lowenfeld (1980, citado por Sousa, 2003, p. 186)

um violinista virtuoso tem para com o seu instrumento um cuidado muito grande, não apenas por este ser valioso, mas também por ser o meio pelo qual se pode expressar. Um verdadeiro artista desenvolve uma relação íntima com os materiais que utiliza, e alguns destes sentimentos podem começar a despertar-se na criança.

Após o término da atividade, fez-se a recriação da obra através da construção de um friso recorrendo aos azulejos pintados pelos alunos (Figura 37). A realização desta atividade foi sem dúvida uma mais-valia, isto porque para além dos alunos terem a oportunidade de experienciarem e explorarem outros materiais, permitiu verificar o aumento da motivação e aquisição de novas aprendizagens relacionadas com a expressão plástica. Foi também um momento onde a área de Matemática surgiu de forma natural e como complemento à compreensão da estrutura da obra de alguns conceitos que a tornam mais explícita e clara.



Figura 37 – Construção do friso baseado na obra "Círculos Concêntricos", de Wassily Kandinsky.

#### 2.4. Recriação da obra o “O grito”, de Edvard Munch

Segundo Sousa (2003, p. 169) a “criatividade é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário”. Por sua vez,

seja qual for a idade, qualquer criança, perante um papel e um lápis, um quadro e um pau de giz, um carvão e uma superfície branca, sente um desejo irresistível de pegar num destes objectos e efectuar riscos sobre o outro” (p. 195)

Tendo por base estas perspetivas apresentadas pelo autor, realizou-se com os alunos a recriação da obra “O grito”, de Edvard Munch. Para a realização desta atividade, e antes de dar a conhecer aspetos importantes da vida e obra do artista, realizou-se com os alunos uma breve sessão fotográfica, cujo objetivo principal centrava-se na imitação de um grito (Figura 38). Esta primeira ação foi deveras importante para a posterior recriação da obra.

Antes de dar início à atividade, e com vista a familiarizar cada aluno sobre a vida e obra do artista em estudo, realizou-se um breve diálogo com a turma. Concluído este diálogo, aproveitou-se o computador para mostrar algumas imagens relativas às principais obras que tornaram célebre Edvard Munch. Atendendo aos aspetos gráficos da obra “O grito”, bem como a sua importância para cativar e motivar os alunos, foram colocadas algumas questões que nortearam todo o início da atividade.

**Adulto:** O que é que nós podemos observar nesta obra?

**M:** Tem três pessoas. Uma grande à frente e duas mais pequenas atrás.

**Adulto:** Isso mesmo. E mais?

**I:** Tem um lago e as pessoas estão numa ponte.

**E:** O céu está pintado com diferentes tons de laranja, com cores quentes.

**N:** A figura que está aqui [aponta para a figura maior] parece que está a gritar, parece que está aflito.



Figura 38 – Alunos a imitarem um grito, para posterior utilização na recriação da obra "O Grito", de Edvard Munch.

De acordo com Oliveira (2007, p. 12),

se observarmos o que acontece na Matemática, onde não basta aprender os números, é necessário aprender a resolver problemas, assim como na história, não basta fixar as datas e os acontecimentos, é necessário saber interpretar o contexto espaço-temporal, também na arte, não basta visualizar obras de arte e imagens visuais é necessário falar sobre elas, interpretando-as.

Depois de analisados todos os aspetos inerentes à obra, nomeadamente, as cores, os sentimentos, as emoções e as figuras, pediu-se a cada aluno que recriasse apenas o fundo da obra (sem a figura maior a gritar), recorrendo ao uso do pastel ou lápis de cera (Figura 39). Atendendo ao interesse demonstrado pelos alunos aquando a pintura em telas, para esta atividade decidiu-se utilizar tecido semelhante ao utilizado para a construção das telas.

Depois de recriarem o fundo, foi entregue a cada aluno a sua fotografia com a imitação do grito. Após recortarem a sua fotografia, cada aluno colou a fotografia no fundo criado, substituindo, assim, a



personagem encontrada na obra original. Os alunos gostaram muito desta atividade, prova disso é o grau de empenhamento visualizado ao longo da mesma e o seu resultado final (Figura 40).



Figura 39 – Alunos a recriarem o fundo da obra "O grito", de Edvard Munch.

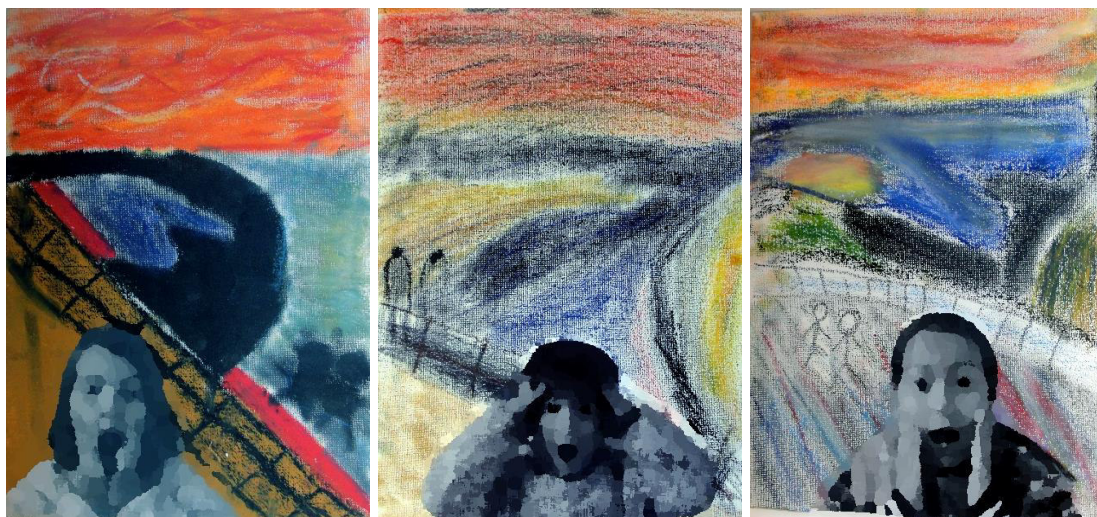


Figura 40 – Recriação da obra "O Grito" de Edvard Munch com a sobreposição da fotografia na tela.

### 3. O Jogo Pedagógico e a Expressão Plástica para a motivação nas aprendizagens escolares

A confluência do enquadramento teórico como suporte à intervenção prática obriga, neste momento, a uma reflexão que identifique, de forma plena e globalizante, o epíteto dos jogos pedagógicos e da expressão plástica como o corolário para um desenvolvimento ótimo e harmonioso da criança e como estratégia pedagógica positiva para a melhoria efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

De forma empírica, congregando todos os contributos teóricos com o manancial informativo construído e obtido a partir da vertente prática deste projeto, é possível concluir, clara e objetivamente, que os jogos pedagógicos e o seu domínio de referência, a expressão plástica, influenciam positivamente

a motivação dos alunos e, conseqüentemente, a sua predisposição para uma maior assimilação das aprendizagens. Sustentando esta conclusão, defendida aliás e corroborada pela pluridade de autores com investigação desenvolvida nesta área, a escola contemporânea, presentemente, vem assumindo uma maior circunscrição à sala de aula e à própria escolarização, delegando, para um patamar inferior, de menor importância, os benefícios do jogo, da criatividade, da brincadeira, das mundivivências práticas que ocorrem e se desenvolvem a partir de atividades mais lúdicas, que promovam o relacionamento interpessoal e o trabalho cooperativo como estratégia pedagógica de valor.

O desenvolvimento da pluridade de atividades lúdico-pedagógicas e recreativas desenvolvidas sob a forma de jogos pedagógicos comprova, efetivamente, que, dentro da sala de aula e junto das crianças do 1CEB, existe uma sede inequívoca de atividades práticas que, em articulação próxima com os conteúdos programáticos abordados durante o processo de escolarização, sejam motivadoras e possam mobilizar unanimemente o grupo para as aprendizagens significativas. Corroborando desta mesma perspectiva, ao longo do enquadramento teórico, diversos autores foram comungando que a interseção dos jogos pedagógicos vertida no processo de ensino e aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, relacionais e pessoais, referindo as potencialidades destas estratégias nas aprendizagens realizadas pelos alunos comparativamente ao modelo meramente expositivo, redutor das capacidades e conhecimentos das crianças.

Concorrendo com os jogos pedagógicos surge também, no seu todo, a expressão plástica. Conforme relatado anteriormente, as atividades de expressão plástica surgiram concertadas com os conteúdos programáticos/atividades propostas pelo manual escolar, pelo consignado nos programas. Conjugado com este mote, os alunos, desde do início, sempre demonstraram interesse para atividades mais práticas, ligadas à motricidade fina, como desenhar, recortar, pintar, colar, ... Alicerçado nestes interesses, a génese das atividades, baseadas em técnicas desenvolvidas por artistas plásticos, foram transferidas para a sala de aula, permitindo aos alunos uma aproximação à esfera artística global, através do contacto com nomes e técnicas de Henri Matisse, Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, entre outros artistas. A abordagem a estes autores foi precedida de um estudo prévio do artista e das suas principais obras, confluindo para uma maior familiarização com a sua história de vida e as motivações de cada criação artística.

Efetivamente, estas atividades de expressão plástica permitiram o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências da criança que, rapidamente, contrariaram cenários de desânimo pessoal e vulnerabilidade do próprio autoconceito. Amiúde, crianças que outrora verbalizavam não conseguir concretizar determinadas tarefas, foram-se mutabilizando até ao ponto de participar

ativamente nas atividades propostas, aguardando com expectativa e entusiasmo as sessões futuras.

Esta exposição permite, globalmente, responder à pergunta de partida, afirmando claramente os contributos positivos e notórios dos jogos pedagógicos e da expressão plástica no desenvolvimento pleno da criança e na construção de uma maior predisposição para as aprendizagens, arreigada nos interesses das próprias crianças como gerador de motivação e interesse.

De forma unânime, e fazendo uma análise dos objetivos inicialmente definidos, diversos autores caracterizam como imensamente positivos os contributos dos jogos pedagógicos e da expressão plástica para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a construção e exploração de um modelo profissional diferenciador e inovador, fraturante com o modelo de ensino tradicional, arreigado numa vertente predominantemente expositiva e unívoca da comunicação e das relações.

Complementar o processo de ensino e aprendizagem com atividades lúdico-recreativas promove uma clara motivação das crianças para a aprendizagem, verificando-se uma maior consolidação de conhecimentos que, faseadamente, vão sendo abordados ao longo da própria realização da atividade. A construção e desenvolvimento de jogos pedagógicos mobilizam, na sua plenitude, uma conceptualização recorrente, apoiada nas diferentes áreas curriculares e que concorrem para a construção de uma aprendizagem significativa multidimensional. As atividades desenvolvidas na vertente prática deste projeto demonstraram exatamente a concretização desta premissa. Foram inspiradoras e construtoras de uma aprendizagem com significado para as crianças, uma vez que foram idealizadas a partir das suas ideias prévias, em confluência estreita com os conteúdos programáticos definidos para o ciclo e ano de ensino.

Importa reforçar ainda que, em consonância com as perspetivas apresentadas anteriormente, os jogos pedagógicos e a própria expressão plástica, globalmente, foram construtores de uma motivação contínua, fortemente apoiada pelo gosto demonstrado pelo grupo-turma para atividades mais práticas, que congregassem as competências cognitivas com a motricidade fina. Como refere Melo (2008), sintetizando os objetivos deste trabalho, a utilização do jogo permite que o aluno aprenda, pois a diversão alivia a pressão escolar e a necessidade constante de se dominar os conteúdos, traduzindo-se, assim, em melhores resultados escolares e educativos.







---

# **CAPÍTULO VI**

## **– Considerações Finais**

---





## Apresentação

---

Na verdade, todo o problema depois de resolvido parece muito simples. A grande vitória, que hoje parece fácil foi o resultado de pequenas vitórias que passaram despercebidas. (Paulo Coelho, 1995)

---

Este capítulo congrega todo o manancial empírico construído a partir da interseção das perspectivas teóricas com a vertente prática, do qual resultou uma pluralidade de contributos que podem ser diluídos num modelo pedagógico mais harmonioso e globalizador, agregador de múltiplas dimensões exógenas e endógenas ao próprio indivíduo, promotoras de um desenvolvimento holístico da criança e do jovem.

A importância premente de construir um modelo pedagógico diferenciador, capaz de responder aos desafios das sociedades contemporâneas no que à educação se refere, aborda o indivíduo numa perspectiva multidimensional, consciente dos seus direitos e deveres, apoiado em estruturas axiológicas e praxeológicas que potenciem o desenvolvimento integral e a afirmação individual. Para este pressuposto, concorre a complementaridade e interseção de contributos de outras áreas de conhecimento que, em associação, podem contruir um modelo pedagógico atento às diferentes necessidades formativas do indivíduo, promotoras de competências cognitivas, sociais, relacionais e pessoais.

Ancorado nesta perspectiva, os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica tornam-se vitais para um modelo diferenciador, que promova capacidades de criação, criatividade, imaginação. Todas estas dimensões concorrem para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais motivador, propício ao trabalho cooperativo, potenciador de uma maior predisposição dos alunos para a aquisição de novos conhecimentos e realidades específicas.

Nas páginas seguintes, apresenta-se uma reflexão global dos contributos dos jogos lúdico-pedagógicos e da expressão plástica vertidos no processo de ensino e aprendizagem, enquanto motores de motivação e consolidação de novas aprendizagens, realçando um processo dualizado de aprendizagem, quer pela própria estagiária (desenvolvimento profissional), quer pelo grupo-turma (aprendizagens escolares), em contexto de sala de aula.

Assim sendo, esta reflexão está dividida em três partes estruturantes: primeiramente, é feita uma breve abordagem ao processo de aprendizagem; seguidamente, apresenta-se uma nota sobre a relação entre os jogos lúdico-pedagógicos e a expressão plástica em confluência com o desenvolvimento curricular e profissional; finalmente, faz-se uma resenha sobre as principais limitações e recomendações

geradas a partir deste trabalho académico.

## 1. Aprendizagens escolares dos alunos

Efetivamente, conforme corroborado pela vertente prática preteritamente apresentada neste trabalho de investigação, a interseção dos jogos pedagógicos e da expressão plástica confluídos na ação letiva adotada, resultado de uma concertação próxima entre todos os intervenientes processuais, permitiram construir um modelo pedagógico mais capaz, promotor da aprendizagem e do desenvolvimento ótimo das crianças, assente numa vertente lúdico-pedagógica e recreativa, estreitamente articulada com os conteúdos programáticos.

A globalidade do processo de intervenção foi construída a partir das curiosidades e interesses individuais dos alunos, decisivamente estruturantes para o plano de intervenção. Ao longo do período de observação, essencial para a definição da globalidade do plano de intervenção, constatou-se um especial interesse dos alunos por atividades de cariz mais prático, apoiadas em atividades de expressão plástica e dinamização de jogos pedagógicos que acabaram por se constituir como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem e para o próprio relacionamento interpessoal, derrubando barreiras culturais, apoiadas em sentimentos xenófobos e discriminatórios, através de uma promoção amiúde do trabalho cooperativo. Esta ideologia alicerçava-se no facto de existir um número significativo de alunos ciganos no grupo-turma, carimbando-a como multicultural e heterogénea, existindo um claro afastamento das crianças ciganas e das crianças da sociedade maioritária.

Mormente, existe um claro afastamento das crianças de cultura cigana do restante grupo, seja ele constituído por elementos da sociedade maioritária ou não, característica aliás, transversal a toda a esta subcultura. Esta constatação, gerada ao longo do período de observação, reforçou a necessidade de introduzir estratégias pedagógicas capazes de promover uma maior articulação entre a globalidade do grupo, impermeáveis a determinadas normas sociais que, porventura, condicionassem ou obstaculizassem a interação entre todas as crianças e, consequentemente, um processo de ensino e aprendizagem mais rico e estimulante, apoiado na riqueza multicultural.

Importa clarificar que a monitorização e avaliação global deste processo não se centrou numa avaliação de “papel e lápis”. As especificidades deste processo transbordaram esta avaliação, tendo-se apostado numa avaliação do produto e nos processos que as crianças, faseadamente, foram desenvolvendo. Pretendeu-se sobretudo desenvolver atividades que servissem o propósito de consolidar, de uma forma mais estruturada e significativa, os conhecimentos até então lecionados numa metodologia acentuadamente expositiva, desprovida de qualquer intervenção ativa por parte dos alunos.

## 2. Desenvolvimento Curricular e Profissional

Concertado com todos os aspetos preteritamente apresentados, surgem como reforços troncais da globalidade deste trabalho todo o manancial formativo construído ao longo de um percurso académico, permeável a uma pluralidade de perspetivas teórico-práticas que, em associação, concorreram para o desenvolvimento curricular e profissional dos educadores e professores, os quais devem, obrigatoriamente, ser vertidos no próprio modelo pedagógico, fundamentais para o desenvolvimento individual e profissional.

Esta bagagem epistemológica, vertida no modelo pedagógico, deve promover, de forma positiva, uma maior predisposição do professor e/ou educador para a adoção e incorporação de múltiplas estratégias pedagógicas que visem uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos, aliada ao desenvolvimento holístico de múltiplas competências.

Apesar da imprescindibilidade do conhecimento científico, o qual dota o profissional de educação de um conjunto de conhecimentos essenciais ao desempenho das suas funções, o mesmo torna-se insuficiente se não existir de forma concertada com o conhecimento didático que se constitua como o epíteto de uma ação profissional, capaz de implementar atividades pedagógicas que potencializem a aquisição plena dos conteúdos programáticos. Complementar a esta dualidade epistemológica, importa também aglutinar o conhecimento curricular, construindo-se assim uma ação triangulada e multifacetada, atenta às diversas especificidades individuais e educativas das crianças.

Assim sendo, ancorado nesta perspetiva, é fundamental que o professor e/ou educador tenha um conhecimento profundo do currículo, que lhe permita construir e desenvolver atividades capazes de trabalhar o currículo de uma forma aberta e flexível e que metodologias pode adotar para levar este currículo à ação. Partindo desta asserção, uma das propostas agregadoras da aprendizagem e da motivação foi o Projeto Curricular Integrado – PCI.

Na sua génese, o PCI, deve incorporar e confluir a mobilização dos vários agentes sociais e comunitários, na construção de uma escola para todos, recetiva à diversidade cultural, potenciadora do diálogo e comunicação intercultural. Mediante tal, o próprio PCI, contrariando os modelos homogêneos, rígidos, inflexíveis, deve, antes de mais, ser um documento aberto, integrador do meio envolvente e das especificidades dos alunos e da própria escola.

A construção do PCI deve mobilizar todos os educadores e professores na construção e implementação de uma educação de qualidade, que permita satisfazer as necessidades educativas e formativas dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem aprazível e motivador, atribuindo

ao currículo um “um carácter provisório, problemático, integrado e crítico, exigindo uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural, que permitam encontrar um significado para a experiência humana” (Alonso, 2002, p. 85).

Este instrumento demonstrou-se eficaz, dada a sua versatilidade e flexibilidade, permitindo, em qualquer momento, alterar a ação inicialmente definida, em consonância estreita com os interesses dos alunos durante a intervenção prática.

No âmbito do desenvolvimento curricular e profissional, importa salientar ainda a aprendizagem profissional. O futuro professor e/ou educador deve efetivamente ser capaz de construir o currículo, trabalhá-lo e modificá-lo, tornando-o mais aberto e flexível, sensível às condições do contexto social envolvente, facilitador de uma aprendizagem significativa, assente num paradigma cognitivo e ecológico-contextual. A aprendizagem profissional surge também com a necessidade de estruturar toda a ação letiva a partir dos conhecimentos das crianças, assumindo-se como intervenientes ativos neste processo, vilipendiando quaisquer perspetivas amorfas que genericamente consideram a criança homogeneamente, como mero recetáculo de conhecimento.

Neste âmbito, importa ressaltar todo o conhecimento epistemológico provido pelos diversos interlocutores na globalidade processual. Todo este *know-how*, vertido na ação desenvolvida no âmbito da PES, permitiu construir um conhecimento suscetível de ser aprendido pelas crianças de forma significativa.

A prática pedagógica, alicerçada nestes múltiplos contributos, permitiu fazer a rutura com ideais assentes na promoção da competitividade e da escolarização contínua, em detrimento de atividades lúdico-recreativas e pedagógicas que potenciaram uma maior e melhor aprendizagem, ao mesmo tempo que promoveram um maior relacionamento interpessoal com a globalidade do grupo, até então circunscrito às especificidades sócio-culturais estigmatizadoras e xenófobas. A dinamização destas atividades, sendo de carácter mais prático, foi geradora de uma maior motivação e predisposição para a aprendizagem.

### 3. Limitações e Recomendações

Apesar de todas as potencialidades constatadas a partir da implementação deste projeto, foram evidentes algumas limitações que obstaculizaram uma análise mais generalizável e profunda sobre a importância dos jogos pedagógicos e da expressão plástica na ação letiva.

O fator tempo impediu um diálogo mais individualizado com as crianças na tentativa de construir uma relação empática que permitisse um maior conhecimento das suas vivências, dinâmicas familiares,

grupo de amigos. Um conhecimento mais profundo destas dimensões certamente gerariam mais-valias para o próprio projeto.

Como recomendação, será importante promover um estudo longitudinal que permita efetivamente avaliar a pertinência dos jogos pedagógicos e da expressão plástica como estratégia de potenciação da aprendizagem e da motivação. Este projeto, apesar da sua profundidade, circunscreve-se a uma realidade educativa específica, podendo eventualmente ser aplicado a outros contextos educativos, mas tendo em atenção um conjunto de fatores e especificidades concorrentes. De facto, podemos apontar tendências e contributos, como indica todo o labor de investigação que detalhamos, mas perceberemos que os resultados alcançados são idiossincráticos com o contexto educativo e os seus intervenientes, que apontam para a singularidade axiológica e epistemológica e desta com a singularidade da sua praxis.







---

## Referências Bibliográficas e Legislação Consultada

---





## 1. Referências Bibliográficas

- Abreu, V. (2014). *Uma Abordagem às Temáticas da Eletricidade e dos Solos com base no modelo "Prevê-Observa-Explica-Reflète"*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, A., Santos, J., & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Almeida, P. (1974). *Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos*. Lisboa: Edições Loyola.
- Almeida, P. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança*. Território Educativo, 7.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga : Universidade do Minho .
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. Em *Infância e Educação. Investigação e Práticas* (pp. 62-88).
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. Porto: Areal Editores.
- Alonso, L., & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas - Projecto PROCUR*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, L. (2010). *O Jogo como recurso de aprendizagem*. São Paulo: Revista Psicopedagogia.
- Antunes, C. (1998). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Higher Education.
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista. Em S. Bahia, *Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos* (pp. 95-102). Beja: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Balancho, M., & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica, conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, R. (2009). *A Importância da Expressão Plástica no Pré-Escolar. Estudo de caso no Jardim-de-Infância "Amor de Deus"*. Praia: Universidade de Cabo Verde.
- Barroso, M. (2000). *A arte e interiorização dos saberes*. Braga: Universidade do Minho.

- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé. (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Method*. New York.
- Bontempo, E. (2001). *A Barbie é ótima*. São Paulo: Editora Abril.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico: Recursos e técnicas para a formação no século XXI – O educando, o centro educativo*. Setúbal : Marina Editores.
- Brocardo, J., & Serrazina, L. (2008). *O sentido do número no currículo de Matemática*. Lisboa: Escolar Editora.
- Brougère, G. (1998). *A criança e a cultura lúdica*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação.
- Brougère, G. (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Bruner, J. (1997). *Aprender: O Desenvolvimento da Inteligência*. Lisboa: Mariana Editores.
- Cabral, A. (1990). *Teoria do Jogo - Coleção Pedagogia*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Campos, N. (2010). *O jogar e o brincar em um Contexto Pedagógico na Educação Infantil*. Revista Conteúdo Capivari, v.1, n.3.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem (2ª ed)*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Carvalho. (2014). *O lúdico no processo de aprendizagem das crianças*. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo. 525ª Edição*. Porto : Edições Afrontamento.
- Carvalho, M. (2008). *Recursos didáticos: Ensino Pré-Escolar*. Lisboa: Santillana Constância.
- Castanho, M. (2005). *Ensino de Letras e Artes na Educação Superior e a Questão da Inovação Pedagógica*. Campinas: Revista de Educação PUC.
- Cavalcanti, M. (2009). *A Relação entre Motivação para Aprender, Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade e Desempenho Escolar de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental*. Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra : Atlântida Editora.
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, O. (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Vol. XIII.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Coleção Epistemologia e

- sociedade: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. . New York: Macmillan Publishing Company.
- Drew, W., Olds, A., & Olds, H. (1994). *Como motivar os seus alunos*. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Duflo, C. (1990). *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O Papel dos professores*. Lisboa: Edditorial Presença.
- Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo. Coleção Técnicas de Educação*. Lisboa: Editorial Estampa .
- Ferreira, M. (2011). *Inovação Educativa - Modelos Curriculares e Produção de Mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa : Monitor.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme, Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. Em J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, L. Lima, & E. Lemos Pires, *O Insucesso Escolar em Questão – Cadernos de Análise Social e Organizacional da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção á realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, C., & Araújo, M. (2001). *Projeto Curricular Integrado - Um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho.
- Friedmann, A. (2006). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Garcia, L. (2015). *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Gardner, M. (1961). *Divertimentos Matemáticos*. Scientific American.
- Gianino, L. (2001). *A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem*. Brasil: Unama.
- Gimeno, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Pratica*. Madrid: Edições Morata.
- Gomes, C. (2004). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, R. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gross, K. (1902). *Les Jeux des animaux*. Paris: Éditions Alcan Éditeur .
- Guimarães, F. (2007). *Manuais Escolares dos Ensinos Primário e Básico (1.ºCiclo) no Século XX em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança - Trabalho e Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Hohman, M. &. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, J. S. (2013). *Importância da Educação Física no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Edição Quarteto Editora.
- Júnior, J. (2009). *Jogo e ludicidade: contribuições para o desenvolvimento infantil*. Brasil: Universidade Federal do Pará.

- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Edições Pedago.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Leite, C. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. Território Educativo n.º7: DREN.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hérbe, M., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. (1991). *Actividades Matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, M. (2005). *A Criança Descobrendo, Interpretando e Agindo sobre o Mundo*. Brasília: Edições UNESCO.
- Lopes, M. d. (2000). *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. São Paulo: Edições Cortez.
- Lopes, M. d. (2011). *Metodologias de Investigação em Animação Sócio - Cultural*. Editora Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte (um guia para os pais)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Martí, J. (2008). *Psicologia para todos - Guia Complemento para o Crescimento Pessoal*. Edições Círculo de Leitores.
- Maurício, J. (2009). *Aprender brincando: O lúdico na aprendizagem*. Brasil: Centro Universitário de João Pessoa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto : Porto Editora.
- ME/DEB . (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Mendes, F., & Mamede, E. (2012). *Desenvolvimento curricular e didática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto : Edições Asa.
- Miranda, S. (2001). *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Campinas: Papyrus.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, J. M. (2001). *Ensinar História, hoje*. Porto: Revista da Faculdade de Letras .
- Moreira, P. (2000). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para a sua efetiva implementação*. Porto: Universidade do Porto.
- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da matemática*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Moura, P. C., & Viamonte, A. J. (s.d.). *Jogos Matemáticos como Recurso Didático*. Porto: Universidade

Portugalense.

- Nabuco, M. (2000). *A avaliação como processo central da intencionalidade educativa*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Neto, D. (2014). *A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M. (2003). *A Expressão Plástica e Desenvolvimento Curricular: Implicações para a Formação*. Educare, Apprendere.
- Oliveira, M. (2007). *Investigação sobre a didática da expressão plástica na educação pré-escolar em Portugal*. Saber (e) Educar.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto : Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Organização das estratégias de ensino - como ensinar?* Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2000). *Flexibilização curricular: algumas interrogações*. Porto : Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Programa de Educação Para Todos. Projeto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Porto: Edições do Porto.
- Padilha, P. (2004). *Currículo intertranscultural: novos ensaios para a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, A. L. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto : Universidade do Porto.
- Pereira, L., & Bonfim, P. (2009). *Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Brasil: Revista de Educação.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pontes, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática de ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Printich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Quaresma, M. (2012). *A criança e as TIC*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Rainha, P. (2007). *Metodologia do Trabalho de Projecto na sala de aula. Estratégias de intervenção pedagógica no desenvolvimento de competências. Um estudo de caso no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.
- Reis, A., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. (1993). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2014). *Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência*

*Ortográfica*. Braga: Universidade do Minho.

Ribeiro, F. (2001). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Portalegre: Revista Online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano.

Ribeiro, L. (2006). *Antropologias mundiais: para um novo cenário global na antropologia*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais.

Rocha, A. (2015). *O jogo como potencializador da motivação para a aprendizagem: (des)envolvimento(s) através de um Projeto Curricular Integrado*. Braga: Universidade de Braga.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2000). *O Currículo Escolar: Da Uniformidade à Contextualização – Campos e níveis de decisão curricular*. Lisboa: Departamento de da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Ronca, P., & Terzi, C. (1995). *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edesplan.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.

Sans, M., & Domingues, R. (2000). *Jogos matemáticos – Através do lúdico, a criança resolve situações-problema*. Brasil : Prefeitura São Salvador.

Santos, F. (2008). *A Matemática e o jogo – Influência no rendimento escolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Santos, M., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). *Que se ganha com o Trabalho de Projeto?* Noesis.

Santos, S. (2010). *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, C. (2014). *As atividades experimentais como promotoras da motivação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, F. (2012). *A expressão plástica como atividade de enriquecimento curricular nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação.

Simão, R. (2005). *A Relação entre Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. Em H. M. César C., *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 28-53). Lisboa: Asa.

Solé, M. B. (1992). *O jogo infantil*. Lisboa: Instituto de Apoio à criança.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Edições Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Sousa, R. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.



- Sprinthall, A., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, A. (1974). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa : Livros Horizonte.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Teixeira, C. (2012). *O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- Torres, J. S. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Varela, P. (2009). *Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construção Reflexiva de Significados e Promoção de Competências Transversais*. Braga: Universidade do Minho.
- Vargas, S., & Pavelacki, L. (2005). *A importância dos jogos no desenvolvimento educacional da criança*. Guaíba: Universidade Luterana do Brasil.
- Vygotsky, L. (1989). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Incone.
- Wallon, H. (1995). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wassermann, S. (1994). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wierlsema, H. (1998). *100 jogos de movimento*. Lisboa: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zorzi, J. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

## 2. Legislação Consultada

- 2014-12-12 – Decreto – Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro – D.R. n.º 176, 1.ª Série (determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento)
- 2013-05-10 – Decreto - Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – D.R. n.º 131, 1.ª Série (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário)
- 2012-07-05 – Decreto - Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – D.R. n.º 129, 1.ª Série (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos

conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário)

2011-12-23 – Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro – D. R. n.º 245, 2.ª Série (revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, divulgado em 2001).

2009-08-27 – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – D.R. n.º 166, 1.ª Série (estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que na prática se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos)

1997-02-10 – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – D.R. n.º 34, 1.ª Série - A (estabelece a Lei-Quadro, na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que consagra o Ordenamento Jurídico da Educação Pré Escolar).

1986-10-14 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, 1.ª Série (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português)



---

# ANEXOS

---





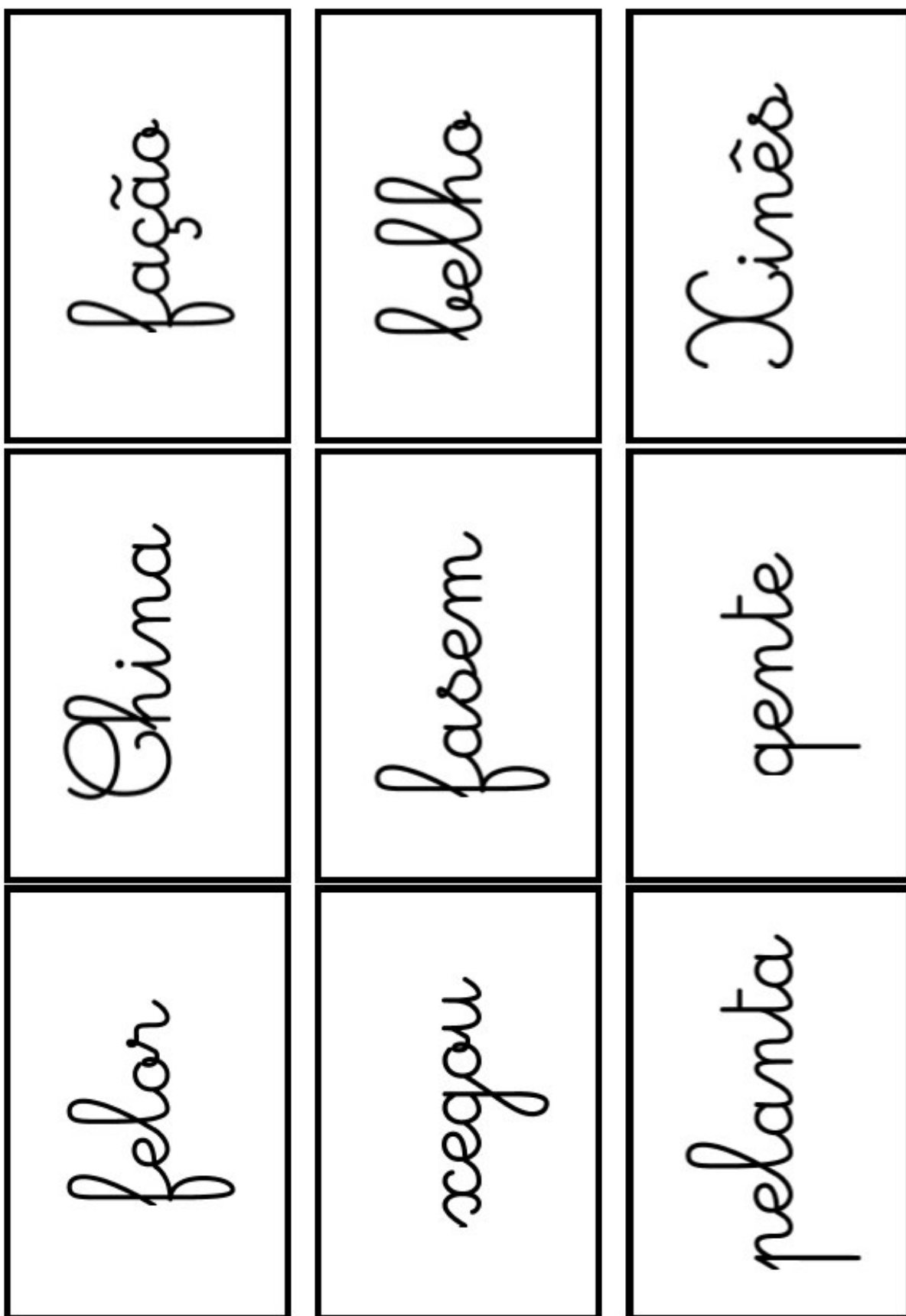
## Anexo 1 – Recursos utilizados no jogo do “Caça ao erro”

# Caça ao Erro

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

| Palavra | Correcção | Palavra | Correcção |
|---------|-----------|---------|-----------|
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |
|         |           |         |           |



|            |             |           |
|------------|-------------|-----------|
| sorriso    | futebolista | ateleta   |
| futugrafia | inverno     | bicicleta |
| coirza     | cão         | passar    |

|           |          |           |
|-----------|----------|-----------|
| pincéis   | rapazito | adivinhar |
| cuadro    | dormir   | cincoenta |
| habitação | xapêu    | tigela    |



|             |          |          |
|-------------|----------|----------|
| cooperativa | reunir   | cualquer |
| alfabetu    | isquacer | comessam |
| dise        | escrever | confuzo  |



## Anexo 2 – Recursos utilizados no jogo “Procura o Par”

|                                   |         |                                      |
|-----------------------------------|---------|--------------------------------------|
| Singular de...<br><u>Anzóis</u>   | Alterar | Sinónimo de...<br><u>Transformar</u> |
| Nomes de animais...               | Forte   | Antónimo de...<br><u>Fraço</u>       |
| Masculino de...<br><u>Heroína</u> | Países  | Plural de...<br><u>País</u>          |

|                     |           |                                   |
|---------------------|-----------|-----------------------------------|
| Nomes de plantas... | Madrinha  | Feminino de...<br><u>Padrinha</u> |
| Cravo               | Carneiro  | Masculino de...<br><u>Ovelha</u>  |
| Antónimo de...      | Girassóis | Plural de...<br><u>Girassol</u>   |
|                     |           | <u>Complexo</u>                   |

|                |        |                      |
|----------------|--------|----------------------|
| Sinónimo de... | Leoa   | Feminino de...       |
| <u>Vencer</u>  |        | <u>Leão</u>          |
| Triunfar       | Fafe   | Nomes de lugares...  |
|                |        |                      |
| Simplex        | Paleta | Nomes de objetos.... |
|                |        |                      |

|                                   |         |                               |
|-----------------------------------|---------|-------------------------------|
| Sinónimo de...<br><u>Comprido</u> | António | Nomes de plantas...           |
| Antónimo de...<br><u>Pico</u>     | Joaquim | Nomes de pessoas...           |
| Plural de...<br><u>Escultor</u>   | Grosso  | Antónimo de...<br><u>Fino</u> |

|            |                                     |            |
|------------|-------------------------------------|------------|
| Aviões     | Singular de...<br><u>Aviões</u>     | Extensa    |
| Avestruzes | Nomes de animais...                 | Pobre      |
| Camponês   | Masculino de...<br><u>Camponesa</u> | Escultores |

|       |                                  |       |
|-------|----------------------------------|-------|
| Equa  | Feminino de...<br><u>Carvala</u> | Anzol |
| Porta | Nomes de lugares...              | Polvo |
| Cela  | Nomes de objetos....             | Herói |



### Anexo 3 – Recursos utilizados no jogo “Jogo do Galo das Operações Matemáticas”

|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|---|---|---|---|--|--|--|---|---|---|--|---|---|---|--|--|--|---|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| $223-203=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> | ℰ | ᐃ | ᐅ |  |  |  |   |   |   | $99+101=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> | ℰ | ᐃ | ᐅ |  |  |  |   |   |   | $24+34=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table> | ᐃ | ᐅ |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ᐃ   | ᐅ |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| $45+45=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>                                 | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  | $203+110=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> | ℰ | ᐃ | ᐅ  |   |   |   |  |  |  | $53+93=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> | ℰ | ᐃ | ᐅ   |   |   |  |  |  |  |
| ᐃ   | ᐅ |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| $132+24=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table>  | ℰ | ᐃ | ᐅ |  |  |  |   |   |   | $79-9=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>                                 | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  | $98+63=$ _____<br><br><table border="1" style="margin: auto; text-align: center;"> <tr><td>ℰ</td><td>ᐃ</td><td>ᐅ</td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </table> | ℰ | ᐃ | ᐅ   |   |   |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ᐃ   | ᐅ |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
| ℰ   | ᐃ | ᐅ |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |
|   |   |   |   |  |  |  |   |   |   |  |   |   |   |  |  |  |   |   |   |   |   |   |  |  |  |  |

$32-15= \text{-----}$

| D | U |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$95-9= \text{-----}$

| D | U |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$74-33= \text{-----}$

| D | U |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$86-22= \text{-----}$

| D | U |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$48-29= \text{-----}$

| D | U |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$136-16= \text{-----}$

| C | D | U |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$189-42= \text{-----}$

| C | D | U |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$236-36= \text{-----}$

| C | D | U |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$365-201= \text{-----}$

| C | D | U |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$223-146= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$36+18= \text{-----}$

| ᄃ | ᄆ |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$183-149= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$286+59= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$115+51= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$80-36= \text{-----}$

| ᄃ | ᄆ |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$151+32= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$107+16= \text{-----}$

| ᄒ | ᄃ | ᄆ |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$99-12= \text{-----}$

| ᄃ | ᄆ |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$225+213= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$67+24= \text{-----}$

|   |   |
|---|---|
| ᐃ | ᵒ |
|   |   |
|   |   |

$95+59= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$584-430= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$659-42= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$99+111= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$96-49= \text{-----}$

|   |   |
|---|---|
| ᐃ | ᵒ |
|   |   |
|   |   |

$450-250= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$123+321= \text{-----}$

|   |   |   |
|---|---|---|
| ᵉ | ᐃ | ᵒ |
|   |   |   |
|   |   |   |

$137-29= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$810-757= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$112-96= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$36-18= \text{-----}$

| Ճ | Ն |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$540+37= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$12+80= \text{-----}$

| Ճ | Ն |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$69-19= \text{-----}$

| Ճ | Ն |
|---|---|
|   |   |
|   |   |

$109-29= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |

$371-113= \text{-----}$

| Ե | Ճ | Ն |
|---|---|---|
|   |   |   |
|   |   |   |